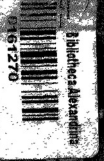
دكتور معتز سيد عبد الله

# بحوث فى علم النفس الإجتماعى والشخصية

المجلد الثالث



# بحـوث فـى علم النفـس الاجتماعى والشخصية

المجلد الثالث


الدكتور / معتز سيد عبد الله

أستاذ علم النفس ـ كلية الآداب

جامعة القاهرة




الـكـتـاب : بحوث فى علم النفس الاجتماعى والشخصية

المؤلـف : د / معتز سيد عبد الله

تاريخ النشر : ٢٠٠٠

رقم الإيداع : ١١٢١٤

الترقيم الدولى : I. S. B. N 977 - 215 - 441 - 2



الـنـاشـر : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع
شركة ذات مسئولية محدودة

الإدارة والمطابع : ١٢ شارع نوبار لاظوغلى (القاهرة)

ت ٣٥٤٢٠٧٩ فاكس ٣٥٥٤٣٢٤

الـتـوزيـع دار غريب ٣،١ شارع كامل صدقى الفجالة - القاهرة

ت ٥٩٠٢١٠٧ - ٥٩١٧٩٥٩

إدارة التسويق
والمعرض الدائم } ١٢٨ شارع مصطفى النحاس مدينة نصر - الدور الأول
ت ٢٧٣٨١٤٢ - ٢٧٣٨١٤٣

بسم الله الرحمن الرحيم

رَبَّنَا لَا تُزِغْ قُلُوبَنَا بَعْدَ إِذْ هَدَيْتَنَا

وَهَبْ لَنَا مِن لَّدُنكَ رَحْمَةً ۚ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْوَهَّابُ

[ سورة آل عمران ـ الآية : ٨ ]

# إهداء

إلى أستاذى العزيز الدكتور

محيى الدين أحمد حسين

تقديراً وعرفاناً

# فهرس المحتويات

# تقـديم

﴿ الحمد لله الذى هدانا لهذا وما كنا لنهتدى لولا أن هدانا الله ﴾.

يسعدنى أن أقدم للقارئ الكريم المجلد الثالث من بحوث فى علم النفس الاجتماعى والشخصية ليستمد (بعون الله) الجهد الذى بدأناه من قبل فى المجلدين السابقين لتجميع بعض البحوث التى أجراها المؤلف الحالى سواء منفرداً أو بالاشتراك مع بعض زملائه الكرام من أهل الاختصاص، وسواء سبق نشرها فى المجلات أو الدوريات العلمية أو لم يسبق نشرها.

والمجلد الحالى يشمل ثلاثة بحوث ميدانية من البحوث السبعة التى تقدم بها المؤلف للترقية إلى درجة أستاذ فى علم النفس، بالإضافة إلى المراجعة النظرية النقدية التى قدمت لنفس الغرض. أما البحوث الأربعة الأخرى التى قدمت للترقية فقد شملها المجلد الثانى الذى سبق نشره.

وقد تحدد موضوع البحث الميدانى الأول فى «الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية كعوامل أساسية فى دافعية الأفراد للانضمام للجماعة، وسبق نشره فى مجلة كلية الإداب والعلوم الإنسانية بجامعة المنيا، عام ١٩٩٨، المجلد (٢٨)، ص ص ١٥٧-٢٣١.

وتحدد موضوع البحث الميدانى الثانى فى «سمة التعصب وعلاقتها بكل من نمط السلوك « أ » ومركز التحكم»، وسبق نشره عام ١٩٩٨ فى مجلة دراسات نفسية، عدد أبريل، ص ص ٢٤٥-٢٩٥.

وتحدد موضوع البحث الميدانى الثالث فى : علاقة السلوك العدوانى ببعض متغيرات الشخصية، وسبق نشره عام ١٩٩٧ فى مجلة كلية الإداب، جامعة القاهرة، المجلد (٥٧) العدد (٤)، ص ص ٤٥-٨٣.

وهذه هى البحوث الميدانية الثلاثة التى يشملها الجزء الأول من المجلد الحالى أجراها المحرر منفرداً. أما الجزء الثانى فيشمل المراجعة النظرية النقدية التى قدمها المحرر ضمن متطلبات الترقية إلى درجة أستاذ وهى فى موضوع برامج تنمية المهارات الاجتماعية.

وعلى الله قصد السبيل.

**المحـرر**

# الجزء الأول

# البحوث الميدانية

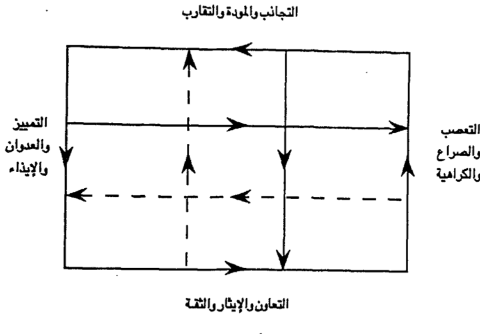
# البحث الأول

## الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية
## كعوامل أساسية
## فى دافعية الأفراد للانضمام للجماعة

## مقدمة :

يجد المتتبع لتراث البحوث الحديثة والمعاصرة فى علم النفس الاجتماعى (سواء على المستويين النظرى والواقعى) أن مختلف أشكال التفاعل الاجتماعى بين الأفراد أو التوجه نحو العلاقات الشخصية بين الأفراد عموماً تأخذ محورين أساسيين تبادل الباحثون تركيز الاهتمام عليهما عبر تاريخ العلم: المحور الأول : وتنتظم حوله بحوث التعصب Prejudice والصراع Conflict والكراهية والنفور بين الجماعات وبعضها البعض أو بين الأفراد أعضاء جماعات معينة، وما يترتب على ذلك من تمييز Discrimination وعدوان Aggression وإيذاء للآخرين. أما المحور الثانى : فينتظم حوله التجاذب Attraction والمودة والمحبة Liking والتعاون، وما يترتب عليه من ثقة Trust وإيثار Altruism ومساعدة Helping Behavior ومساندة اجتماعية Social support . كما كانت موضوعات الاتجاهات والمعتقدات وأساليب تغييرها والإقناع peursuasion قاسماً مشتركاً بين دراسات هذين المحورين (أنظر: Sears et al, 1985; Myers, 1985).

ويمكن تصور العلاقة بين هذين المحورين أو البعدين على النحو التالى :




**شكل رقم (١)**
**محورا التفاعل الاجتماعى الأساسين**

وتحدد الإهتمام فى الدراسة الحالية بالمحور الثانى من محورى التفاعل الاجتماعى بين الأفراد والخاص بالتجاذب بين الأفراد، وما يترتب عليه من تعاون وإيثار وثقة بوجه عام. وتمثلت مشكلة الدراسة الحالية على وجه الخصوص فى تقويم العلاقة بين الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية من ناحية وأبعاد دافع الإنضمام للجماعة Affiliation Motivation من ناحية أخرى، وذلك على النحو التالى ذكره.

## مشكلة الدراسة :

تأخذ مشكلة الدراسة الحالية أربعة محاور أساسية ثلاثة منها تتعلق بدور كل من الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية فى التوجه نحو العلاقات الشخصية، والمحور الرابع يتعلق بأبعاد دافعية الإنضمام للجماعة، وذلك كما يلى :

### (١) الإيثار والتوجه نحو العلاقات الشخصية :

عرف سيالدينى وزملاؤه (Cialdini et al., 1997) الإيثار بأنه السلوك الذى يهدف لتحقيق منفعة للآخرين دون الاهتمام بما سيعود على الشخص من مكاسب خارجية.

وعرفه باتسون وزملاؤه (Batson et al., 1981) بأنه الرغبة الداخلية لدى الشخص لإسعاد الآخرين وزيادة رفاهيتهم كغاية فى حد ذاتها.

وعرفه ريبر (Reber, 1985, p.26) بمعنيين : الأول: هو الرغبة فى زيادة سعادة ورفاهية ونفع الآخرين أو حتى بقائهم قبل مصلحة الفرد نفسه. والمعنى الثانى : العمل من أجل أمن ومصلحة الآخرين أو استمرار حياتهم مما قد يترتب عليه تعرض الفرد نفسه القائم بذلك للخطر. والمعنى الأول هو الأكثر عمومية وشيوعاً لأنه يشير إلى مبدأ فضلاً عن كونه ممارسة أو سلوكاً.

وعرفه بركوفتش (Berkowitz, 1972) بأنه مختلف أشكال السلوك التى يقوم بها الفرد بقصد تحقيق النفع والفائدة للآخرين بصرف النظر عن حصوله على نفع أو فائدة مقابلة لما قدمه.

وتتفق التعريفات السابقة وغيرها فيما بينها على ثلاثة مقومات أساسية لمفهوم الإيثار هى ما يلى :

أ ) غياب المكافأة الخارجية أياً كان نوعها، وذلك بأن يكون الفعل الإيثارى غاية فى حد ذاته ولا يكون لتحقيق غرض شخصى.

ب) القصد والنية وراء إصدار السلوك. فهو سلوك تطوعى إرادى يقوم به صاحبه دون أى تهديد أو ضغط خارجى، كما يتضمن حرية الشخص

فى اتخاذ قراره بتقديم المساعدة أو عدم تقديمها.

ج ) ينصب الاهتمام فى السلوك الإيثارى على إسعاد الآخرين وزيادة رفاهيتهم وتحقيق النفع لهم (سوزان الشامى، ١٩٩٤، ص١٥).

وهناك صياغتان نظريتان أساسيتان للإيثار ترتب عليهما كم هائل من البحوث الواقعية : الأولى: هى تلك التى قدمها باتسون وزملاؤه منذ أكثر من عشرين عاماً (Batson et al., 1981; 1997a, 1997b) فى ضوء مفهوم التعاطف Empathy الذى سبق لبعض المنظرين أن قدموه لدائرة الجدل والمناقشات العلمية (Krebs, 1975; Batson, 1987; Hoffman, 1984) .

وطبقاً لفرض التعاطف – الإيثار نجد أن المساعدة الإيثارية تحدث عندما يمر القائم بالمساعدة بخبرة التعاطف مع الشخص الآخر الذى يحتاج للمساعدة. بمعنى أن السلوك الإيثارى المحض يمكن أن يحدث بصورة ثابتة بشرط أن يسبقه حالة نفسية نوعية هى اهتمام التعاطف Empathy concern مع الشخص الآخر الذى تقدم له المساعدة. ويعرف اهتمام التعاطف بأنه استجابة إنفعالية تتميز ببعض المشاعر مثل الشفقة Compassion واللطف Tenderness ورقة القلب Soft-heartedness والعطف Sympathy ويحدث هذا التعاطف من خلال تبنى منظور الآخر perspective-taking على التعاقب، حيث يقوم الشخص المؤثر Altruist بتبنى وجهة نظر الشخص الآخر الذى يعانى متاعب معينة. ويحدث تبنى المنظور من خلال إدراك الارتباط الإنفعالى Attachment فى حالات القرابة والصداقة والألفة والتشابه مع الشخص الآخر أو من خلال التوصية بتبنى منظور الآخر (Batson & Shaw, 1991).

وقد وصل باتسون وزملاؤه فى برنامج مكثف لافت للنظر (Batson et al., 1997a, 1997b)، فضلاً عن جهود بعض الباحثين الآخرين الذين يعملون بصورة مستقلة (Dovidio, 1990, 1998) إلى نتائج إيجابية تدعم فرض التعاطف – الإيثار. ففى ظل ظروف اهتمام التعاطف مع الشخص الآخر التى تترتب على تبنى منظوره، نجد أن الأشخاص يساعدون هذا الشخص بشكل يبدو معه أنها محاولة مدفوعة بالإيثار لتحسين ظروفه أو زيادة رفاهيته أكثر من كونها محاولة مدفوعة بالأنانية Egoistically لتحسين حالتهم وظروفهم هم.

وقدم باتسون وزملاؤه بيانات تؤكد صدق افتراضهم فى أن المساعدة المتزايدة التى تصاحب تبنى منظور الآخر ترجع إلى اعتبار الغيرية Selfless أو الإيثار للشخص الآخر أكثر من كونه رغبة أنانية Selfish للهروب من الاستثارة المنفرة أو الكريهة، أو الاستهجان الاجتماعى Social disapproval، أو التخلص من الشعور بالذنب أو الخجل أو الحزن، أو لزيادة الابتهاج البديل Vicarious joy (Batson et al., 1997 "a"; 1997 "b").

أما الصياغة النظرية الثانية فيتبناها سيالدينى Cialdini ونيوبرج Neuberg وزملاؤهما. فقد افترض هؤلاء الباحثين فرضاً بديلاً لفرض باتسون وزملائه السابق فيما يخص العلاقة السببية بين التعاطف والإيثار، وذهبوا إلى أن التعاطف الذى يؤدى للمساعدة يرجع إلى الاندماج Merging بين الذات والآخر. فالتعاطف ينطوى على التوحد بين الذات والآخر، بمعنى أن الشخص الآخر الذى يتم الشعور بالتعاطف نحوه يصبح مندمجاً أو متمثلاً فى ذات الشخص الذى يقدم المساعدة (Ciladini et al., 1997 & Neuberg et al., 1997).

واستند هؤلاء الباحثين فى تفسيرهم هذا لبعض نظريات الذات الحديثة التى تشير إلى أن الملامح المهمة للذات يمكن أن تستقر خارج الشخص وداخل الآخرين. كما أن الظروف التى تؤدى بصورة نمطية إلى اهتمام التعاطف لتبنى منظور الآخر (كالقرابة والألفة.. إلخ) ربما تجعل الأشخاص يرون جزءاً من أنفسهم فى الآخرين. وينشأ هذا الاحتمال على أساس أن المساعدة التى ترتبط بالتعاطف ليست إيثارية ولكنها أنانية ترسخ (عادة بصورة ضمنية) فى الرغبة فى مساعدة جزء معين من الذات يستقر فى الآخر الذى تقدم له المساعدة. وقد أيدت النتائج هذا الافتراض. فالأثر القوى لاهتمام التعاطف على المساعدة كان يستبعد باتساق عندما كان التوحد oneness (مقياس التداخل المدرك بين الذات والآخر) يوضع فى الاعتبار. واستخلص الباحثون أن المساعدة التى ترتبط بالتعاطف لا يمكن اعتبارها إيثارية لأنه عندما يزيد التعاطف يزيد معه بصورة مماثلة وجود الذات فى الآخر. (المرجعان السابقان)

وفى إطار الجدل الدائر بين أصحاب الصياغتين النظريتين السابقتين، يتبين من إعادة تحليل نتائج سيالدينى وزملائه (Cialdini et al., 1997) أن اهتمام التعاطف يوجه الأشخاص نحو المساعدة ويثير المساعدة الظاهرية Superficial لكنه لا يتنبأ بمستويات المساعدة الجوهرية ذات المعنى Meaningful التى تقدم للأشخاص. وعلى العكس من ذلك فى حالة المساعدة ذات المعنى يكون لدوافع التوحد والأنانية الأثر الأكبر فى التوجه نحوها.

وحتى الآن لم يحسم الخلاف النظرى السابق لتفسير الإيثار، فهل الإيثار يرجع إلى التعاطف مع الشخص الذى يحتاج للمساعدة بناء على تبنى

منظوره لمجرد تحسين ظروفه وزيادة سعادته ورفاهيته لاعتبار الغيرية Selfless (أنظر: Batson et al., 1997a; 1997b)، أم أن دافع الأنانية لتحسين ظروف مقدم المساعدة وحالته هو الأساس فى السلوك الإيثارى، على اعتبار أن التعاطـف الذى يؤدى للمساعدة يرجع إلى الإندماج بين الذات والآخر (أنظر: Cialdini et al., 1997).

هذا عن الخلاف حول المفهوم النظرى للإيثار، والذى حظى باهتمام الباحثين خلال العقدين الأخيرين وما قبلهما، مما يمثل مشكلة بحثية جديرة بالدراسة. وبالإضافة لذلك فقد نال مفهوم الإيثار اهتماماً مماثلا للإهتمام السابق فى تقويم علاقته بغيره من المتغيرات النفسية والشخصية والاجتماعية الأخرى التى تشمل العمر والطبقة الاجتماعية التى ينتمى لها الأفراد والعديد من سمات الشخصية، فضلاً عن أبعاد ومظاهر الإيثار وارتقائه والفروق بين الذكور والإناث فى هذه الأبعاد والمظاهر (أنظر: سوزان الشامى، ١٩٩٤).

**(٢) الثقة والتوجه نحو العلاقات الشخصية :**

تعد ثقة الفرد أو العديد من الأفراد فى قطاع اجتماعى معين من أكثر العوامل البارزة فى فاعلية عالمنا الاجتماعى الحالى. فكفاءة أو فاعلية التوافق النفسى والاجتماعى للأفراد أو حتى بقاء أية مجموعة اجتماعية يعتمد على وجود أو غياب مثل هذه الثقة بين الأفراد (Rotter, 1967).

وقد عرف رايتسمان (Wrightsman, 1974) الثقة بأنها المدى الذى يعتقد به أحد الأشخاص فى أمانة وصدق أحد الأشخاص الآخرين.

وعرفها سكانزونى (Scanzoni, 1979) بأنها رغبة أحد الأشخاص فى

تنظيم وترتيب نشاطاته ووضعها تحت تصرف الآخرين بسبب ثقته فى أن هؤلاء الآخرين سوف يظهرون الرضا المتوقع.

وعرف روتر (Rotter, 1967; 1980) الثقة بأنها توقع أحد الأشخاص أو جماعة ما بأن كلمة وعد promise التى يقررها شخص آخر أو جماعة أخرى سواء لفظياً أو جماعياً يمكن الاعتماد عليه والثقة فيه.

وقد استمد روتر هذا التعريف من استخدام إيريكسون Erikson الواسع لمفهوم الثقة الأساسى الذى وصفه إيريكسون بأنه مقوم مركزى فى الشخصية المتمتعة بالصحة (المعافية).

وقد أخذت البحوث السابقة فى الثقة صياغتين متمايزتين لهذا التكوين: الأولى هى الثقة العامة أو التوقعات نحو الآخرين بوجه عام، وينظر إليها على أنها شئ مماثل لسمات الشخصية (Rotter, 1980). أما الصياغة الثانية فهى الثقة النوعية الخاصة بعلاقة أحد الأشخاص بشريك محدد أو نوعى (زوج أو صديق أو حبيب... إلخ)، ويقصد بها الثقة التامة Faith فى أن الشخص الذى تربطه بالآخر علاقة نوعية سوف يستجيب له بعدالة Fairness وأمانة Honesty ومشاعر إيجابية (Remple et al., 1985).

وقد أظهرت نتائج البحوث السابقة أن كلا الشكلين من أشكال الثقة له مميزات جوهرية فى أداء الوظائف الشخصية والاجتماعية بفاعلية. فالتوقيع المرتفع بأن الآخرين يمكن الثقة فيهم والاعتماد عليهم يعد متغيراً مهماً فى ارتقاء العلاقات الأسرية المستقرة، وارتقاء الشخصية المتمتعة بالصحة (المعافية) لدى الأطفال. فالفشل فى الثقة فى الآخرين (وبخاصة نماذج المجتمع مثل

الوالدين والمدرسين والقيادات الفعالة) يمثل محدداً مهماً من محددات جنوح الأحداث Delinquency. كما أن الصعوبات فى العلاقات العنصرية وفى العلاقات بين جماعات الأغلبية وجماعات الأقلية ترتبط بصورة مماثلة بتوقعات إحدى الجماعات بأن التصريحات اللفظية للجماعة الأخرى لا يمكن قبولها (Rotter, 1962).

وتبين كذلك أن الميل للثقة فى الآخرين يمثل مكوناً محورياً فى التوافق العام (Grace & Schill, 1986) وفى التغلب على الضغوط Streses والقلق ومواجهتها (Heretick, 1981). كما يعتقد العديد من المعالجين النفسيين أن الثقة بين الأشخاص محدد جوهرى فى نجاح العلاج النفسى (Rotter, 1967).

وتقوم الثقة كذلك بدور مهم فى ارتقاء واستمرار العلاقات الحميمة بين الأشخاص (Lewis & Weigart, 1985) . فلا يمكن لأية علاقة وثيقة أن توجد وتستمر بصورة مشجعة وتحقق الفائدة المتبادلة بدون الثقة. وتؤكد نتائج البحوث هذه الخاصية الجوهرية للثقة. فالأشخاص مرتفعو الثقة فى شركائهم الحميمين يميلون إلى تقرير درجات كبيرة من الحب لشركائهم ويشعرون برضا أعمق بعلاقتهم. كما يظهرون معدلات أعلى للإفصاح المتبادل عن الذات Reciprocation of self-disclosure وعن مشاعر الحب أكثر مما يفعل الأشخاص المنخفضين فى الثقة. وأكثر من ذلك، فإذا أوشكت العلاقة الشخصية الحميمة على الانتهاء نجد أن الأشخاص مرتفعى الثقة فى شركائهم مقارنة بالآخرين يظهرون قدرة أكبر على التغلب على ضغوط انتهاء العلاقة Break up بكفاءة ونجاح (Couch et al., 1996) .

وعلى الرغم من الأهمية الواضحة للثقة فى تنظيم وتشكيل مختلف

أشكال التفاعل الاجتماعى والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد فإن هناك العديد من المشكلات البحثية التى لم تتم الإجابة عنها فيما يتعلق بقياس الثقة وصياغتها النظرية بالتحديد ومنها ما يلى :

أ ) من الواضح أن المقاييس المناسبة للفروق الفردية بين الأفراد فى الثقة لها قيمة كبيرة فى البحث فى مجالات علم النفس الاجتماعى والشخصية وسائر فروع علم النفس الأخرى (Rotter, 1967). والملاحظ أن مقاييس الثقة المتاحة يكتنفها جانب قصور يتمثل فى أن مفهوم الثقة الكلى أو العام Global trust يطبق غالباً على دراسة الثقة النوعية. وذلك لأن مقاييس الثقة العامة لا تتنبأ بصورة دالة ودقيقة بالثقة كما يمر الأشخاص بخبرتها فى علاقاتهم الفردية (النوعية) (Holmes, 1991).

ب) رغم أن الثقة درست بصورة مكثفة كتوجه عام نحو الجنس البشرى، وكحكم نوعى بخصوص شريك الشخص فى العلاقة الحميمة Romantic partner ، فإن دور الثقة فى العلاقات ذات المستويات المتوسطة من المودة Intimacy (مثل الأصدقاء وأقارب العائلة.. إلخ) لم تدرس بصورة مماثلة لتلك التى درست بها الثقة بمستوييها الآخرين. فبعض الدراسات ألقت الضوء على أهمية العلاقات التى تتسم بالثقة والاستقرار والثبات مع الأصدقاء والأقرباء. فعلى سبيل المثال نجد أن الأصدقاء وأقارب العائلة ربما يكون لهم قيمة خاصة فى شبكة العلاقات الاجتماعية للأشخاص حتى عندما تشمل شبكة العلاقات علاقة شخصية حميمة (Jones et al., 1995).

(٣) المساندة الاجتماعية والتوجه نحو العلاقات الشخصية :

بالإضافة إلى كون المساندة الاجتماعية أحد مصادر التأثير الاجتماعى Social influence وأحد عوامل التغيير، فإن الأشخاص يؤثرون فى بعضهم البعض كمصادر للمساندة. ففى السنوات الأخيرة أجريت بحوث مهمة على آثار المساعدة التى يتلقاها الأفراد من خلال المساندة غير الرسمية التى يحصلون عليها من الأصدقاء والجيران وأفراد الأسرة (Rodin, 1985).

وعرف ساراسون Sarason وزملاؤه المساندة الاجتماعية بأنها : الاعتقاد بوجود بعض الأشخاص الذين يمكن للفرد أن يثق فيهم، والذين يتركون لديه انطباعاً بأنهم يحبونه ويقدرونه ويمكنه اللجوء إليهم والاعتماد عليهم عندما يحتاجهم (Sarason et al., 1986) .

كما عرفها كوب (Cobb, 1976) بأنها الرغبة فى الاقتراب من الأشخاص المهمين الذين يمكنهم تقديم المعلومات والحقائق التى تشير إلى الحب والتقدير والالتزام أو التعهد المتبادل.

وافترض بعض الباحثين أن المساندة الاجتماعية لها مكونات رئيسية عديدة تشمل التعبير عن المشاعر الإيجابية، والتسليم بملاءمة معتقدات الشخص وأفكاره وتفسيراته ومشاعره، وإمداد الشخص المكروب Distressed الذى ينتمى إلى شبكة اجتماعية للمساعدة المتبادلة والالتزام بالمعلومات التى يحتاجها (Rodin, 1985).

كما افترض بعض الباحثين الآخرين وظائف إضافية لأنساق المساندة Support systems. ففى بعض الظروف التى يشعر فيها الأفراد بالخوف والشك

وفقدان الثقة وعندما يتهدد إحساسهم بالذات كنتيجة لذلك، فإن العديد منهم يمر بخبرة الحاجة الشديدة لإيضاح ما يحدث له والحصول على مساندة الآخرين لكى يطمئنوا ويهدأوا (المرجع السابق).

وبصرف النظر عن مختلف التوجهات النظرية التى عرفت المساندة الاجتماعية، وما يمكن أن يوجد بينها من اختلاف، فإن هناك اتفاقاً على أن مفهوم المساندة الاجتماعية يشمل مكونين أساسيين : الأول : أن يدرك الفرد أنه يوجد عدد كافٍ من الأشخاص فى شبكة علاقاته الاجتماعية يمكن الرجوع إليهم والاعتماد عليهم عند الحاجة. والثانى أن يكون لدى الفرد درجة معقولة من الرضا عن المساندة المتاحة له والقناعة بجدواها (Sarason et al., 1982 : من خلال محمد محروس الشناوى ومحمد عبدالرحمن، ١٩٩٤، ص٤).

ويصنف داك Duck المساندة فى فئتين : الفئة الأولى وتتضمن المساندة المادية Physical ويقصد بها المساعدة على أعباء الحياة اليومية. والثانية المساندة النفسية وتشمل التصديق على الآراء الشخصية وتأكيد صحتها، ودعم الثقة بالنفس. ويشير داك إلى أهمية نوعى المساندة الاجتماعية وحاجة الأشخاص إليهما، وإن كانت الحاجة إلى كل منهما تتفاوت من ظرف إلى آخر ومن علاقة معنية إلى أخرى (أسامة أبو سريع، ١٩٩٣، ص٦٤).

ويرى كثير من الباحثين أن المساندة الاجتماعية لها دورين أساسيين فى حياة الفرد وعلاقاته الشخصية بالآخرين : الأول دور إنمائى يتمثل فى أن الأفراد الذين لديهم علاقات اجتماعية متبادلة مع الآخرين ويدركون أن هذه

العلاقات موضع ثقة يسير ارتقائهم فى اتجاه السواء ويكونون أفضل فى الصحة النفسية من الآخرين الذين يفتقدون لهذه العلاقات. أما الدور الثانى فهو وقائى ويتمثل فى أن المساندة الاجتماعية لها أثر مخفف لنتائج الأحداث الضاغطة Stressful events. فالأشخاص الذين يمرون بأحداث ضاغطة أو مؤلمة تتفاوت استجابتهم لتلك الأحداث (مثلا القلق والاكتئاب) تبعاً لوجود مثل هذه العلاقات الودية والمساندة الاجتماعية كماً وكيفاً. وقد أضحى ذلك الدور معروفاً بنموذج الأثر الملطف للمساندة الاجتماعية أو فرض التخفيف The buffering Hypothesis. وربما يرجع هذا الأثر المخفف إلى ما يحدث من تحسن فى أساليب مواجهة الضغوط Coping ومصادرها. وبذلك فإنه يفترض حدوث تفاعل بين الضغوط من ناحية والمساندة الاجتماعية من ناحية أخرى فى التأثير على النتائج التى يتوقع حدوثها نتيجة للضغوط (محمد محروس الشناوى ومحمد عبدالرحمن، ١٩٩٤، ص٤).

**(٤) الدافعية للإنضمام للجماعة Affiliation motivation :**

تعد الدوافع الاجتماعية Social motives أحد أشكال الدوافع الإنسانية التى حظيت باهتمام الباحثين منذ فترات مبكرة من القرن الحالى نظراً لدورها الحاسم فى مختلف أشكال التفاعل الاجتماعى والعلاقات بين الأشخاص، سواء فى إطار الجنس الواحد أو بين الجنسين بما فى ذلك العلاقات الوثيقة Close relationship وعلاقات الصداقة والعلاقات الزوجية والعلاقات الأسرية وعلاقات الزمالة سواء فى العمل أو الدراسة أو غيرها.. إلخ. (Hogg & Abrams, 1997).

ومن هذه الدوافع الاجتماعية، دافع الألفة والمودة Intimacy motive

ودافع (McAdams & Constantian, 1983; McAdams & Healy, 1984) القوة Power motive (Winter, 1973) ودافع الإنضمام للجماعة (Hill, 1987) .

ويطلق بعض الباحثين مفهوم المكافآت الاجتماعية Social rewards على الدوافع الاجتماعية ويصنفها إلى فئتين : الأولى مكافآت العملية process وتشمل وجود الآخرين وانتباههم واستجابتهم Responsivity وبدئهم التنبيه الاجتماعى. ولهذه الفئة من المكافآت دور جوهرى فى الاتصال الاجتماعى حيث تبرز عندما يكون الأشخاص معاً فهى تميل إلى أن تتدفق Flow بصورة طبيعية فى السياقات الاجتماعية Social contexts. أما الفئة الثانية فيطلق عليها مكافآت المضمون content وهى تقابل مكافآت العملية، وتعرف على أنها استجابات اجتماعية تعنى أن أحد الأشخاص يفضل شخصاً آخر أو يميل إليه. وتشمل هذه الفئة أربعة مكافآت نوعية من شأنها زيادة شدة العلاقات الوثيقة بين الأشخاص وهى الاحترام أو المراعاة Deference والثناء أو المديح praise والعطف Sympathy والتعلق Affection (Buss, 1983).

ومن بين هذه الدوافع مجتمعة برزت دافعية الانضمام للجماعة أو دافعية الاتصال الاجتماعى Social contact التى تعتبر ذات أثر رئيسى فى السلوك الإنسانى من حيث مساره وشدته. وقد ناقش العديد من النظريات الحديثة أن فهمنا للعوامل الدافعية بوجه عام يكون أيسر من خلال التمييز بين أنواع فرعية للمجال الدافعى الذى تتم دراسته (Buss, 1963). وأقر أتكنسون (Atkinson, 1964) ، وغيره من الباحثين الذين تبنوا الإطار النظرى لموراى Murray إمكان هذا التمييز داخل إطار المجال الدافعى (Hill, 1987) .

وافترض المنظرون والباحثون السابقون أن هناك أربع مكافآت نوعية وثيقة الصلة بالرغبة فى الاتصال الاجتماعى على وجه الخصوص وهى :

أ ) التنبيه الإيجابى Positive Stimulation :

برز مفهوم بعد التنبيه الإيجابى من خلال مناقشة موراى لحاجة الانضمام للجماعة Affiliation need عام ١٩٣٨ . وتوصف هذه الحاجة، فى ضوء تصور موراى بأنها ميل للحصول على الرضا (المكافأة) Gratification من العلاقات المتناغمة ومن الشعور بالمشاركة الحميمة (المرجع السابق).

وهناك بعد آخر صاغه بص يشبه تصور موراى لحاجة الإنضمام للجماعة هو التعلق بالجماعة Affection أو المشاعر التى ترتبط بالمودة والحب، على أنه أحد المكافآت الاجتماعية الأربعة الأساسية. كما أن بعد التنبيه الإيجابى يناظر بطريقة مماثلة نمط الحب الذى حدده فوا وفوا Foa & Foa عام ١٩٧٤ على أنه حافز اجتماعى مهم. كما أقر فيروف وفيروف Veroff & Veroff عام ١٩٨٠ أن الحب والانتماء والمودة مكونات أساسية لمجموعة حوافز العلاقات الاجتماعية Social relatedness (Hill, 1987).

ب) الانتباه Attention :

ويقصد به رغبة الفرد فى أن توجد لدى الآخرين فكرة إيجابية عنه وأن ينال استحسانهم وثنائهم. والانتباه افترض فى إطار البحوث التى تمخضت عن تصور موراى لدافع الانضمام للجماعة، أو البحوث التى تتصل أكثر ببعد الخوف من النبذ Fear of rejection (Atkinson et al., 1953). كذلك فإن نظريات المكافأة الاجتماعية تضمنت هى الأخرى حافزاً مماثلاً لبعد الانتباه

المفترض. كما ضمن فوا وفوا المكانة Status ضمن تصورهما النظرى الخاص ببناء العقل Structure of mind والذى يتعلق الجزء الأساسى منها بتصنيف المكافآت الاجتماعية (Foa & Foa, 1974). كما اعتبر بص المديح Praise والاحترام Respect اثنين من المكافآت الاجتماعية الأربع الأساسية (Buss, 1986). وضمن فيروف وفيروف كذلك بعد الاستحسان Approval ضمن مجموعة حوافز العلاقات الاجتماعية (Veroff & Veroff, 1980) .

**ج ) المقارنة الاجتماعية Social comparison :**

تهدف المقارنة الاجتماعية إلى تقليل الغموض من خلال اكتساب المعلومات المتعلقة بالذات من الآخرين، ومن ثم فهى مكافأة تعود بصورة جوهرية إلى الاتصال الاجتماعى. وقد ضمنت المقارنة الاجتماعية فى مجموعة حوافز العلاقات الاجتماعية التى قدمها فيروف وفيروف، وكذلك فى صياغة بعض للمكافآت الاجتماعية، على الرغم من أن بص أشار للمقارنة الاجتماعية على أنها فرصة Opportunity أكثر منها مكافأة (Hill, 1987) .

فإحدى الطرق التى يتم بها تعلم الكثير عن معنى ودلالة مختلف أشكال السلوك ومدى ملاءمته تتمثل فى اكتشاف سلوك الآخرين الذين يوجدون فى نفس الموقف المشابه، أى من خلال عملية المقارنة الاجتماعية. فمن وظائف الأشخاص الآخرين فى مواقف الارتباك الاجتماعى Social confusion والغموض Ambiguity هى أنهم يزودون الأشخاص بطريقة لتفسير مشاعرهم وخفض القلق الذين يعانون منه (Rodin, 1985).

ويفسر بعض الباحثين تلك الرغبة فى المقارنة الاجتماعية بأنه فى أوقات

الأزمات أو تحت وطأة الشعور بالوحدة تهتز ثقة الأفراد فى قدراتهم على تحمل الضغوط والظروف المعاكسة، إذ أن كثيراً من مواقف المشقة لا يمكن السيطرة عليها، وأغلبها لا يمكن التنبؤ بحدوثه أو انتهائه. وفى تلك الظروف ينخفض تقدير الذات Self-esteem وتتضاءل الثقة فى دقة الأحكام الشخصية، ويصبح الشخص أكثر استعداداً للاعتماد على الآخرين بهدف مقارنة الذات بالآخرين والتحقق من المعلومات التى يرديها أو تعديل الآراء والأحكام الشخصية أو التماساً للمساندة الإنفعالية (أبو سريع، ١٩٩٣، ص٦٢).

**د ) المساندة الإنفعالية Emotional support :**

توجد دلائل على أن الاتصال الاجتماعى أو الانضمام للجماعة من شأنه أن يقلل المشاعر الوجدانية السلبية أو المشاعر المثيرة للخوف Fear-provoking أو المواقف الضاغطة. وتشبه هذه الظاهرة الأثر الذى يحدثه العطف Sympathy أو المشاركة الوجدانية والرعاية Nurturance وغيرها من أشكال المساندة الإنفعالية التى يفترض أن تؤثر فى الأفراد الذين يتعرضون للضغوط أو أية حالة من حالات الاضطراب (Hill, 1987) .

وقد أشار كل من باص (Buss, 1983) وفيروف وفيروف (Veroff & Veroff, 1980) إلى التعاطف على أنه أحد أشكال المكافأة الاجتماعية، بينما صنف موراى (Murray, 1938) العون Succorance والرعاية فى نفس مجموعة الدوافع الوجدانية التى تشمل دافع الانضمام للجماعة.

ويلاحظ من الاستعراض السابق لأبعاد مشكلة الدراسة الحالية أو محاورها الأربعة أن كلاً من الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية من ناحية وأبعاد دافعية

الانضمام للجماعة من ناحية أخرى قد نال اهتمام الباحثين على المستويين النظرى والواقعى كمجال بحثى مستقل لم يحسم العديد من جوانبه الخلافية. ولم نتمكن (حسب علم الباحث) من إيجاد دراسات سابقة جمعت بين عناصر مشكلة البحث الحالية بالشكل الذى سيتم تناوله وفق تساؤلات الدراسة التى سيلى ذكرها.

**تساؤلات الدراسة :**

بناء على الاستعراض السابق لمشكلة الدراسة بمحاورها الأربعة أمكن صياغة التساؤلات الآتية التى تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة عنها :

١ - هل هناك علاقة بين الإيثار وأبعاد الدافعية للإنضمام للجماعة ؟

٢ - هل هناك علاقة بين الثقة وأبعاد الدافعية للإنضمام للجماعة ؟

٣ - هل هناك علاقة بين المساندة الاجتماعية وأبعاد الدافعية للإنضمام للجماعة ؟

٤ - هل يمكن لمتغيرات الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية أن تتنبىء بأبعاد الدافعية للإنضمام للجماعة ؟

٥ - هل توجد فروق بين الذكور والإناث فى متغيرات الثقة والإيثار والمساندة الاجتماعية ؟

٦ - هل توجد فروق بين الذكور والإناث فى أبعاد دافعية الأفراد للإنضمام للجماعة ؟

٧ - هل ينتظم متغيرات الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية ودافعية الإنضمام للجماعة مجال عام ؟

## أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية إجراء الدراسة الحالية فى عدة مبررات نظرية وعملية هى ما يلى:

١ - ندرة الدراسات العربية التى تناولت كلاً من الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية، سواء بصورة منفردة أو مجتمعة للوقوف على أثرها فى السلوك عموماً، ودورها فى التوجه نحو العلاقات بين الأشخاص على وجه الخصوص. هذا على الرغم مما نالته هذه المتغيرات من اهتمام الباحثين الغربيين منذ فترة طويلة من القرن الحالى نظراً لدلالتها فى نمو واستقرار العلاقات الوثيقة بين الأشخاص وتحقيق التوافق النفسى والاجتماعى (Lewis & Weigart, 1985; Krebs, 1970; Holmes, 1991) .

٢ - ركز معظم الدراسات التى تناولت الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية على دور هذه المتغيرات بين شركاء العلاقات الحميمة من الجنسين (الذكور والإناث) بما تنطوى عليه من أقصى درجات المودة والتقارب والتجاذب، وأهمل دور هذه المتغيرات فى العلاقات ذات المستويات المتوسطة من المودة (مثل الأصدقاء وأقارب العائلة وزملاء العمل أو الدراسة... إلخ. هذا فضلاً عن الفروق الثقافية القائمة بين المجتمع المصرى والمجتمعات الغربية فى الأسس النفسية والاجتماعية التى تحكم التفاعل الاجتماعى بين الأفراد سواء من الجنسين أو الجنس الواحد (أنظر : Jones et al., 1995).

٣ - تبين من نتائج الدراسات أن كلاً من الثقة والمساندة الاجتماعية على وجه الخصوص عامل مهم فى مواجهة الضغوط أو أحداث الحياة المثيرة

للمشقة التى يتعرض لها الأفراد أثناء مختلف أشكال التفاعل الاجتماعى والتغلب عليها. فالثقة لها دور مهم فى التغلب على ضغوط انتهاء العلاقة وبخاصة فى العلاقات الحميمة بين الذكور والإناث (Couch et al., 1996) كما أن للمساندة الاجتماعية دوراً علاجياً مماثلاً، فضلا عن دورها الوقائى، يتمثل فى تسهيل الشفاء إذا ما أصيب الأشخاص بالمرض (Rodin, 1985).

٤ - رغم تناول كل من متغيرات الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية بالدراسة من ناحية (Batson et al., 1997"a"; Hatchett et al., 1997; Couch et al., 1996) وتناول الدافعية للانضمام للجماعة من ناحية أخرى (Hill, 1987, Buss, 1980; 1983) فإن الدراسات التى تناولت العلاقة بين هذه المتغيرات مجتمعة قليلة (حسب علم الباحث).

٥ - استخدم العديد من الدراسات الأساليب الإسقاطية فى قياس دافع الإنضمام للجماعة وبخاصة اختبار تفهم الموضوع TAT، وكانت الارتباطات بين نتائج هذه الأساليب والاستخبارات منخفضة فى كثير من الأحيان (أنظر : Mei-ha & Csikszentmihalyi, 1991). وذلك نظراً لانخفاض ثبات وصدق هذه الأساليب الإسقاطية عموماً.

٦ - حاجة المجتمع المحلى إلى إعداد وتقنين بعض المقاييس الخاصة بمتغيرات الدراسة الحالية حتى يمكن إجراء مزيد من الدراسات فى هذا الموضوع شديد التراث والخصوبة.

## فروض الدراسة :

بناء على الاستعراض السابق لمشكلة الدراسة أمكن صياغة الفروض التى تهدف إلى اختبار صدقها صياغة صفرية نظراً لعدم وجود اتجاه محدد لنتائج التراث وذلك كما يلى :

١ - لا توجد علاقة بين الإيثار وأبعاد الدفاعية للإنضمام للجماعة.

٢ - لا توجد علاقة بين الثقة وأبعاد الدافعية للانضمام للجماعة.

٣ - لا توجد علاقة بين المساندة الاجتماعية وأبعاد الدافعية للانضمام للجماعة.

٤ - لا يمكن لمتغيرات الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية أن تنبئ بأبعاد الدافعية للإنضمام للجماعة.

٥ - لا توجد فروق بين الذكور والإناث فى متغيرات الثقة والإيثار والمساندة الاجتماعية.

٦ - لا توجد فروق بين الذكور والإناث فى أبعاد الدافعية للإنضمام للجماعة.

٧ - لا ينظم متغيرات الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية ودافعية الانضمام للجماعة مجال عام.

## مفاهيم الدراسة :

أمكن تعريف مفاهيم الدراسة الأساسية إجرائياً على النحو التالى :

**(١) الإيثــار :**

رغبة الفرد فى تحقيــق النفع والفائــدة للآخرين من أجل زيــادة سعادتهم ورفاهيتهم أو حتى بقائهم قبل مصلحته هو نفسه أو بصرف النظر عن حصوله على نفع أو فائدة مقابل ما قدمه لهم من عون (Batson et al., 197a, 1997b).

**(٢) الثقــة :**

المدى الذى يعتقد به أحد الأشخاص فى أمانة وصدق الأشخاص الآخرين ومشاعرهم الإيجابية نحوه بدرجة يمكن معها الاعتماد عليهم والثقة بهم (Couch et al., 1996) .

(٣) المساندة الاجتماعية :

الاعتقاد بوجود بعض الأشخاص الذين يمكن للفرد أن يثق فيهم ضمن شبكة علاقاته الاجتماعية، ويتركون لديه إنطباعاً بأنهم يحبونه ويقدرونه، ويمكنه اللجوء إليهم والاعتماد عليهم وبخاصة فى مواقف الشدة (Sarason et al., 1986) .

**(٤) دافعية الانضمام للجماعة :**

رغبة الفرد فى الوجود مع الآخرين والاتصال الاجتماعى معهم من أجل نيل بعض المكافآت الاجتماعية نتيجة لذلك مثل التنبيه الإيجابى والانتباه والمقارنة الاجتماعية، والمساندة الإنفعالية (Hill, 1987).

## المنهج والإجراءات :

تحدد منهج الدراسة الحالية وإجراءاتها على النحو التالى :

### أولا : منهج الدراسة :

المنهج المستخدم فى الدراسة الحالية هو المنهج الوصفى الارتباطى.

### ثانيا : إجراءات الدراسة :

تحددت إجراءات الدراسة بما تشمله من اختيار العينة، وإعداد الأدوات، وجمع البيانات، وخطة التحليلات الإحصائية على النحو التالى :

### (١) عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من ٤٧٤ مبحوثاً ومبحوثة من الدارسين بكلية الآداب جامعة القاهرة أقسام الفلسفة والاجتماع والمكتبات والوثائق والتاريخ والجغرافيا واللغة العربية، ثم الحصول عليها بطريقة عشوائية. وقد وزعت هذه العينة إلى عينتين فرعيتين للذكور والإناث على النحو التالى :

( أ ) عينة الذكور : وتكونت من ٢٢٥ مبحوثاً بمتوسط عمرى ٢١,٦٧ عاماً وانحراف معيارى ± ٢,٠٥ عاماً.

(ب) عينة الإناث : وتكونت من ٢٤٩ مبحوثة بمتوسط عمرى ٢٢,٥٠ عاماً وانحراف معيارى ± ١,١٣ عاماً.

### (٢) أدوات الدراسة :

تمثلت أدوات الدراسة الحالية فى أربعة مقاييس أساسية نعرض لها على النحو التالى :

( أ ) مقياس الإيثـار :

أعده الباحث الحالى معتمداً على صورة مختصرة لمقياس تم استخدامه فى دراسة سابقة (معتز عبدالله، ١٩٨٧). وقد تكونت الصورة المختصرة السابقة لمقياس الإيثار من ثمانية بنود، أضيف لها سبعة بنود أخرى فى إطار التعريف الإجرائى الذى تبناه الباحث، فصار عدد بنود المقياس فى صورته الأولية خمسة عشر بنداً تقيس سمات الإيثار الأساسية وهى السعى إلى أن يعيش جميع الأشخاص الآخرين حياة سعيدة كما يتمنى الشخص لنفسه، والعمل من أجل مصلحة الغير، وإنكار الذات عند تقديم العون للآخرين، وأن يفضل الإنسان الآخرين على نفسه لو اقتضت الضرورة ذلك، وأن يعمل الإنسان من أجل صالح أفراد مجتمعه قبل مصلحته هو شخصياً (معتز عبدالله، ١٩٨٩، ص١٩٩).

وقد تحددت الخصائص السيكومترية للمقياس التى تشمل الكفاءة التمييزية للبنود والثبات والصدق على النحو التالى :

١ - الكفاءة التمييزية للبنود :

تم حساب النسب المئوية لتكرارات الإجابة على البدائل الخمسة لكل بند من بنود مقياس الإيثار الخمسة عشر لدى عينتى الذكور والإناث، وذلك للوقوف على الكفاءة التمييزية لها فى إبراز الفروق الفردية بين الأفراد. وتقرر أن يتم استبعاد البند الذى تصل النسبة المئوية لتكرارات الإجابة على أحد بدائله إلى ٨٠٪ أو أكثر. ولم يسفر هذا الإجراء عن استبعاد أى بند من بنود المقياس.

## ٢ - ثبات المقياس :

تم استخدام ثلاثة أساليب من أساليب الثبات هى معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلى، والقسمة النصفية (فردى وزوجى) وإعادة الاختبار. ويبين الجدول التالى رقم (١) النتائج التى كشفت عنها هذه المعالجات :

### جدول رقم (١)

### معاملات ثبات مقياس الإيثار

| أسلوب الثبات / العينة | معامل ألفا لكرونباخ | القسمة النصفية | إعادة الاختبار |
|---|---|---|---|
| الذكور | ,٦٣٧ (ن=٢٢٥) | ,٦٨٦ (ن=٢٢٥) | ,٦٧٩ (ن=٢٩) |
| الإناث | ,٥٩٢ (ن=٢٤٩) | ,٥٧٩ (ن=٢٤٩) | ,٧٦٦ (ن=٣٠) |

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات مقياس الإيثار مرضية، وإن كان ثبات عينة الإناث أقل نسبياً من ثبات عينة الذكور.

## ٣ - صدق المقياس :

تم استخدام أسلوبين من أساليب الصدق هما صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلى :

### أ) صدق المحكمين :

تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس للحكم على صلاحية البنود ومناسبتها لقياس الإيثار فى ضوء التعريف الذى حدد لمفهوم

الإيثار. وتراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على صلاحية البنود بين ٩٠٪ و١٠٠٪.

### ب) الاتساق الداخلى :

تم استخدام معامل الارتباط المستقيم (بيرسون) لاستبعاد البنود التى لاترتبط ارتباطات دالة بالدرجة الكلية على المقياس فى ضوء افتراض التجانس الداخلى لمقياس الإيثار لدى عينتى الذكور والإناث وذلك على أساس أن الخاصية الأساسية لهذا المؤشر مؤداها أن محك التقويم هو الدرجة الكلية على المقياس (A. Anastasi, 1976, p. 156). ويبين الجدول التالى رقم (٢) نتائج هذه المعالجة.

جدول رقم (٢)

معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية لمقياس الإيثار

| رقم البند | معامل الارتباط | | رقم البند | معامل الارتباط | |
|---|---|---|---|---|---|
| | الذكور (ن=٢٢٥) | الإناث (ن=٢٤٩) | | الذكور (ن=٢٢٥) | الإناث (ن=٢٤٩) |
| ١ | ,٤٢٥ | ,٣١٢ | ٩ | ,٤٤١- | ,٤٠١- |
| ٢ | ,٤٤١ | ,٢٣٧ | ١٠ | ,٢٧٠ | ,١٧٨ |
| ٣ | ,٤٩٠ | ,٢٧٣ | ١١ | ,٢١٣ | ,٢٥٢ |
| ٤ | ,٢٢٤ | ,٢٤٧ | ١٢ | ,٣٥٦ | ,٣١٠ |
| ٥ | ,١٥١ | ,١٧٤ | ١٣ | ,٢١١ | ,٢٧٥ |
| ٦ | ,٣٦٦ | ,٤١٨ | ١٤ | ,٤١٦ | ,٢٥١ |
| ٧ | ,٤٠٤ | ,٣٩٢ | ١٥ | ,٢٨٥ | ,٢٠٨ |
| ٨ | ,٢٢٠ | ,٢٠٦ | | | |

* الذكور د.ح = ٢٢٣    ,١٣٨ دال عند مستوى ,٠٥    ,١٨١ دال عند مستوى ,٠١

** الإناث د.ح = ٢٤٧    ,١٣٨ دال عند مستوى ,٠٥    ,١٨١ دال عند مستوى ,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة فيما وراء ٠,٠١، ما عدا البند رقم ٥ الذى وصلـــت دلالة ارتباطه بالدرجة الكلية إلى ٠,٠٥ ، والبند رقم ٩ الذى ارتبط ارتباطاً سلبياً دالاً بالدرجة الكلية، لذا تم استبعاده، وأبقى على أربعة عشر بنداً تمثل مقياس الإيثار.

**(ب) بطارية الثقة** Trust inventory :

أعدها كوش Couch وزملاؤه، عام ١٩٩٦م لقياس توجه الثقة فى التفاعل الاجتماعى بين الأشخاص من خلال بعدين أو مكونين أساسيين للثقة هما الثقة فى علاقة فردية مع شخص آخر والثقة العامة وذلك على النحو التالى(*) :

**١ - الثقة فى الشريك** Partner trust :

ويتكون من عشرين بنداً (منها إثنى عشر بنداً مقلوباً أو معكوساً) يقيس (فى صورته الأصلية) ثقة الفرد فى شريك محدد تربطه به علاقة عاطفية حميمة (زوج أو حبيب.. إلخ)، ومن ثم توقع أن هذا الشريك سوف يستجيب له بعدالة وصدق وأمانة ومشاعر إيجابية رقيقة، وأن هذا الشريك يمكن الاعتماد عليه.

**٢ - الثقة العامة** Generalized trust :

ويتكون هو الآخر من عشرين بنداً (منها خمسة بنود مقلوبة أو معكوسة) تقيس الثقة العامة على أنها شئ مماثل لسمات الشخصية، ويعكس

---

(*) افترض الباحثون فى إعدادهم لهذه البطارية أن هناك مقياساً ثالثاً للثقة هو الثقة فى شبكة العلاقات Network trust ولكن لم يثبت صدقه، وأبقى فقــط على المقياسين الأساسيين المشار إليهما (أنظر : Couch et al., 1996).

ثقة الفرد فى الأشخاص الآخرين بوجه عام دون الوقوف عند حدود علاقة فردية بعينها، أو بمعنى آخر يعكس هذا المقياس التوقعات الإيجابية نحو الأشخاص الآخرين بوجه عام بأنهم صادقين وأمناء ويمكن الاعتماد عليهم والميل إلى افتراض خصائص إيجابية لجميع البشر بوجه عام.

وقد قام الباحث الحالى بترجمة البطارية وتعريبها والتحقق من صلاحيتها السيكومترية من خلال مرحلتين أساسيتين هما :

**المرحلة الأولى** : وتم فيها ترجمة البطارية من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم عرضها على إثنين من أساتذة اللغة الإنجليزية بهدف مراجعة الترجمة لغوياً. وبعد ذلك عرضت البطارية على ثلاثة من المحكمين من أهل الاختصاص لنفس الغرض السابق وهو التأكد من أن الصياغة العربية للبنود تنقل بالفعل المعنى المقصود منها فى إطار الثقافة المصرية. وتم بناء على ذلك إجراء عدة تعديلات صياغية اتفق المحكمون على جدواها. كما تم فى هذه المرحلة تعديل صياغات البنود الخاصة بمقياس الثقة فى الشريك من العلاقة العاطفية مع شريك من الجنس الآخر إلى علاقة صداقة مع أحد الأشخاص من نفس الجنس.

وتلا ذلك كتابة المقياس فى صورته النهائية على غرار مقياس ليكرت Likert، بحيث يختار المبحوث إجابة واحدة من خمسة بدائل للإجابة يشملها متصل الشدة (هى نفس بدائل الإجابة على جميع المقاييس) على النحو التالى :

(٥) أوافق تماماً : ويعنى أن مضمون البند يعبر عن الفرد بصورة تامة.

(٤) أوافق غالباً : ويعنى أن مضمون البند يعبر عن الفرد فى أغلب الأحيان.

(٣) أوافق بدرجة متوسطة : ويعنى أن مضمون البند يعبر عن الفرد بدرجة متوسطة.

(٢) أوافق بدرجة ضئيلة : ويعنى أن مضمون البند يعبر عن الفرد أحياناً أو بدرجة ضئيلة.

(١) لا أوافق : ويعنى أن مضمون البند لا يعبر عن الفرد على الإطلاق.

**المرحلة الثانية** : وتم فيها التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس، فضلاً عن النتائج المماثلة التى أثبتها مصممو البطارية وذلك كما يلى :

**أ ) ثبات البطارية :**

لم يثبت كوش وزملاؤه أية معاملات ثبات لمقياسى بطارية الثقة وهما الثقة فى الشريك والثقة العامة ولكنهم عرضوا لمعاملات ثبات المقاييس السابقة التى استخدموها فى إعداد البطارية وكانت فى معظم الحالات معامل ألفا للاتساق الداخلى، فضلاً عن التجزئة النصفية وإعادة الاختبار. وبالطبع فإن ذلك لا يكفى بل كان يتعين على الباحثين أن يعيدوا حساب ثبات المقياسين فى صورتهما النهائية. لذلك تم حساب ثبات مقياس البطارية فى إطار الدراسة الحالية بثلاث طرق هى معامل ألفا للاتساق الداخلى والتجزئة النصفية (فردى وزوجى) وإعادة الاختبار. ويبين الجدول التالى رقم (٣) النتائج التى كشفت عنها هذه المعالجات.

## جدول رقم (٣)

## معاملات ثبات بطارية الثقة

| م | أسلوب الثبات / المقياس | معامل ألفا | | التجزئة النصفية | | إعادة الاختبار | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ذكور (ن=٢٢٥) | إناث (ن=٢٤٩) | ذكور (ن=٢٢٥) | إناث (ن=٢٤٩) | ذكور (ن=٢٩) | إناث (ن=٣٠) |
| ١ | الدرجة الكلية للثقة | ,٨١٥ | ,٨٢٨ | ,٨٣٨ | ,٨٦١ | ,٦٥٠ | ,٨٠١ |
| ٢ | الثقة فى الشريك | ,٧٦٧ | ,٧٩٤ | ,٧٧٥ | ,٧٩٣ | ,٦٤٣ | ,٦٦٥ |
| ٣ | الثقة العامة | ,٦٨٧ | ٦٩٢ | ,٧١٥ | ,٧٥٢ | ,٧٣٨ | ,٧٧٩ |

ويتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات ثبات مقياس الثقة مرضية باستخدام أساليب الثبات الثلاثة.

### ب) صدق البطارية :

استخدم مصممو البطارية أسلوبين أساسيين من أساليب الصدق : الأول هو الصدق التلازمى Concurrent ، حيث تم حساب الارتباط بين مقياس البطارية وبعض مقاييس الثقة الأخرى المتاحة. والثانى هو صدق التكوين، واستخدم مؤشرين من مؤشراته وهما الصدق العاملى والارتباط بين مقياسى الثقة وبعض المتغيرات التى افترض نظرياً ارتباطها بهما. وأكدت النتائج عموماً صدق مقياس الثقة باستخدام هذين الأسلوبين (Couch et al., 1996).

وفى إطار الدراسة الحالية تم استخدام أسلوبين من أساليب الصدق هما صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلى كأحد أساليب صدق التكوين وذلك كما يلى :

ـــ صدق المحكمين :

تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس للحكم على صلاحية البنود ومناسبتها لقياس الثقة فى ضوء المفهوم الذى صمم كوش وزملاؤه البطارية فى ضوئه. وتراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على صلاحية البنود بين ٩٤٪ و١٠٠٪.

ـــ الاتساق الداخلى :

يبين الجدولان التاليان رقما ٤، ٥ نتائج معاملات الارتباط الخطى (المستقيم) بين بنود بطارية الثقة والدرجة الكلية للبطارية من ناحية، والارتباط بين البنود ودرجة مكونها الفرعى من ناحية أخرى :

## جدول رقم (٤)

## معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية وبمكونه الفرعي لمقياس الثقة لدى عينة الذكور (ن = ٢٢٥)

| رقم البند | ارتباط البند بالدرجة الكلية | ارتباط البند بمكونه الفرعي | رقم البند | ارتباط البند بالدرجة الكلية | ارتباط البند بمكونه الفرعي |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ,٣٧٨ | ,٣٢٧ | ٢١ | ,٢٠٧ | ,٢١٨ |
| ٢ | ,٢٠٣ | ,٢٣٤ | ٢٢ | ,٣٧٥ | ,٤٢٣ |
| ٣ | ,٢١٦ | ,٢٣٤ | ٢٣ | ,٣١٦ | ,٢٥٢ |
| ٤ | ,٢٣٨ | ,٢٥٧ | ٢٤ | ,٤٤٤ | ,٣٠٧ |
| ٥ | ,٣٢٢- | ,٣٢٢- | ٢٥ | ,٢٤٨ | ,٣٥٢ |
| ٦ | ,١٢٣ | ,١٢٨ | ٢٦ | ,٣٣٣ | ,٤٤٩ |
| ٧ | ,٣٢٩ | ,٣٥٦ | ٢٧ | ,٤٢٢ | ,٣٥٧ |
| ٨ | ,٠٨٥ | ,١٥٨ | ٢٨ | ,٤١٢ | ,٣٢٢ |
| ٩ | ,٢١٣ | ,٢٢٥ | ٢٩ | ,٣٥١ | ,٤٠٠ |
| ١٠ | ,١٦٨ | ,٢١٠ | ٣٠ | ,٢٢٠ | ,١٦٢ |
| ١١ | ,٤٦٠ | ,٤٠٣ | ٣١ | ,٢٩٩ | ,٢٤٥ |
| ١٢ | ,١٧٥ | ,١٥٦ | ٣٢ | ,٣٤٢ | ,٢٥٣ |
| ١٣ | ,٣٨٨ | ,٣٥١ | ٣٣ | ,٥١٦ | ,٥٩٩ |
| ١٤ | ,١٥١ | ,٢٥٨ | ٣٤ | ,٣٥٤ | ,٢٥٥ |
| ١٥ | ,٣٩٩ | ,٣٧٣ | ٣٥ | ,٢٦٤ | ,٤٠٨ |
| ١٦ | ,١٧٢ | ,١٢٥ | ٣٦ | ,٤٣٤ | ,٤٢٤ |
| ١٧ | ,٢٠٦ | ,٢٥١ | ٣٧ | ,٣٦١ | ,٤٠٨ |
| ١٨ | ,٢٤٣ | ,٢٠٦ | ٣٨ | ,٥٢٩ | ,٥٦١ |
| ١٩ | ,١٤٩ | ,٢٤٣ | ٣٩ | ,٢٨١ | ,٣٠٩ |
| ٢٠ | ,٠٦٩ | ,٠٨٠ | ٤٠ | ,١٩٦ | ,٢١٧ |

د.ح = ٢٢٣ ١٣٨, دال عند مستوى ٠٥, ١٨١, دال عند مستوى ٠١,

## جدول رقم (٥)

## معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية وبمكونه الفرعى لمقياس الثقة

## لدى عينة الإناث (ن = ٢٤٩)

| رقم البند | ارتباط البند بالدرجة الكلية | ارتباط البند بمكونه الفرعى | رقم البند | ارتباط البند بالدرجة الكلية | ارتباط البند بمكونه الفرعى |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ,٣٦٥ | ,٣٩٤ | ٢١ | ,١٣٥ | ,١٢٠ |
| ٢ | ,٢٢٠ | ,٢٤٦ | ٢٢ | ,٤٦٢ | ,٤٦٨ |
| ٣ | ,٢٢٣ | ,٣٤٨ | ٢٣ | ,٣٢٠ | ,٢٧٣ |
| ٤ | ,٢٨٣ | ,٢٤٤ | ٢٤ | ,٥٤٣ | ,٤٥١ |
| ٥ | ,١٦٧- | ,٢٤٩- | ٢٥ | ,٢٦٢ | ,٣٣٥ |
| ٦ | ,٠٥٦ | ,٠٣٥ | ٢٦ | ,٣٥٠ | ,٤٤٧ |
| ٧ | ,٢٨٠ | ,٣٢٣ | ٢٧ | ,٤٠٤ | ,٣٧٩ |
| ٨ | ,٠٣١ | ,٠١١ | ٢٨ | ,٥٧٧ | ,٥٢٦ |
| ٩ | ,٢٧٥ | ,٢٦١ | ٢٩ | ,٢٧٧ | ,٢٩٥ |
| ١٠ | ,٢٥٠ | ,٢٨٨ | ٣٠ | ,١٠٠ | ,٠٩٤ |
| ١١ | ,٤٨٥ | ,٥١٠ | ٣١ | ,١١٥ | ,١٧٠ |
| ١٢ | ,٢٦١ | ,٢٦٨ | ٣٢ | ,٢٣٤ | ,٢٠١ |
| ١٣ | ,٣٩٢ | ,٣٩٤ | ٣٣ | ,٤٥١ | ,٥٤١ |
| ١٤ | ,١٤٩ | ,١٤٦ | ٣٤ | ,٤١٤ | ,٦٦٤ |
| ١٥ | ,٤١٢ | ,٤٥٣ | ٣٥ | ,٢٧٧ | ,٣٠٥ |
| ١٦ | ,٣٣٨ | ,٣٣٢ | ٣٦ | ,٤٢٦ | ,٤١٤ |
| ١٧ | ,٢٥٨ | ,٢٣٤ | ٣٧ | ,١٨٧ | ,٢٤٣ |
| ١٨ | ,٤١٣ | ,٣٩٧ | ٣٨ | ,٤٢٢ | ,٥٥٢ |
| ١٩ | ,١٤٠ | ,١٨٣ | ٣٩ | ,٣٠٨ | ,٣٩١ |
| ٢٠ | ,٠٢٤ | ,٠٠٨ | ٤٠ | ,٢٣٤ | ,٢٩٩ |

د.ح = ٢٤٧ ١٣٨, دال عند مستوى ٠٥, ١٨١, دال عند مستوى ٠١,

ويتبين من الجدولين السابقين رقمى (٤)، (٥) أن ثلاثة بنود لم يصل ارتباطها بالدرجة الكلية إلى مستوى الدلالة الاحصائية لدى عينتى الذكور والإناث هى البنود أرقام ٦، ٨، ٢٠، فضلا عن ارتباط البند رقم ٥ ارتباطاً سلبياً دالاً بالدرجة الكلية. لذا تقرر استبعاد البنود الأربعة من المقياس وأبقى على ستة وثلاثين بنداً.

**(ج) مقياس الإمداد بالعلاقات الاجتماعية Social provision :**

أعده تيرنر وزملاؤه (Turner et al., 1983) لقياس خمسة أبعاد للمساندة الاجتماعية Social support فى ضوء مفهوم فيز Weiss لها وهى الارتباط الانفعالى Attachment والتكامل الاجتماعى Social integration وإعادة الطمأنينة المادية Reassurance of worth والعلاقة المستقرة Reliable alliance والتوجيه Guidance، ولكن كشف التحليل العاملى الذى أجرى للارتباطات بين بنود المقياس عن عاملين أو بعدين فقط هما مساندة الأسرة ومساندة الأصدقاء. ويتكون المقياس من خمسة عشر بنداً موزعة على هذين البعدين.

**١) مساندة الأسرة :**

وتعنى الحصول على العون والمساعدة من قبل أفراد الأسرة التى ينتمى إليها الفرد، والشعور بالأمن النفسى لوجوده بينهم وأنه محل ثقتهم واحترامهم. ويقاس هذا البعد بستة بنود أحدها مقلوباً (معكوساً).

**٢) مساندة الأصدقاء :**

وتعنى الشعور بالارتياح للتواجد مع الأصدقاء ومشاركتهم اهتمامات الحياة، والحصول على دعمهم ومساعدتهم عندما تقتضى الضرورة ذلك

ويقاس هذا البعد بتسعة بنود، إثنان منها مقلوبة (معكوسة).

وقد قام محمد محروس الشناوى ومحمد السيد عبدالرحمن بتعريب المقياس ونقله للغة العربية عام ١٩٩٤. وقام الباحثان بإعادة التحقق من صلاحية المقياس السيكومترية فى البيئة العربية، وكشفت النتائج عن معاملات ثبات وصدق مناسبة تتفق مع مثيلتها التى وصل إليها معد المقياس . هذا فضلاً عن نتائج الدراسة الحالية التى كشفت هى الأخرى عن معاملات ثبات وصدق مماثلة. وذلك كما يلى :

**أ ) ثبات المقياس :**

تراوحت معاملات ثبات المقياس فى صورته الأجنبية بين ٧٥, ، ٨٧, باستخدام معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلى. كما تراوحت معاملات الثبات فى الصورة العربية بين ٧٤, ، ٨١, باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وتراوحت بين ٧٦, و ٨٢, بإعادة التطبيق (محمد محروس الشناوى ومحمد عبدالرحيم، ١٩٩٤).

وفى إطار الدراسة الحالية تم حساب ثبات المقياس بثلاث طرق هى معامل ألفا للاتساق الداخلى، والتجزئة النصفية (فردى وزوجى) وإعادة الاختبار. ويبين الجدول التالى رقم (٦) النتائج التى كشفت عنها هذه المعالجات.

## جدول رقم (٦)

## معاملات ثبات مقياس الإمداد بالعلاقات الاجتماعية

| م | أسلوب الثبات / المقياس | معامل ألفا | | التجزئة النصفية | | إعادة الاختبار | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ذكور (ن=٢٢٥) | إناث (ن=٢٤٩) | ذكور (ن=٢٢٥) | إناث (ن=٢٤٩) | ذكور (ن=٢٩) | إناث (ن=٣٠) |
| ١ | الدرجة الكلية | ,٨٠٧ | ,٧٩٣ | ,٨٢٥ | ,٨٢٧ | ,٧٣٨ | ,٧٦٤ |
| ٢ | مساندة الأسرة | ,٧٩٤ | ,٨٣٢ | ,٨٢٠ | ,٨٣٠ | ,٧٢٤ | ,٦٨٣ |
| ٣ | مساندة الأصدقاء | ,٧١٩ | ,٧٢٥ | ,٧١٢ | ,٧٢٤ | ,٦٦٨ | ,٧٩٥ |

ويتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات ثبات مقياس الإمداد بالعلاقات الاجتماعية مرضية باستخدام أساليب الثبات الثلاثة.

### ب) صدق المقياس :

كشفت نتائج الدراسات الأجنبية عن تمتع المقياس بدرجة مناسبة من صدق التكوين، حيث ارتبطت درجاته إيجابياً بدرجات مقياس كابلان Kaplan للمساندة الاجتماعية، كما ارتبطت سلبياً بالعديد من مقاييس الضغوط النفسية. كما وصل معرباً المقياس إلى ارتباط درجات المقياس إيجابياً بدرجات مقياس ساراسون وزملاؤه Sarrason et al. للمساندة الاجتماعية (المرجع السابق).

وفى إطار الدراسة الحالية تم استخدام أسلوبين من أساليب الصدق هما صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلى كأحد أشكال صدق التكوين وذلك كما يلى :

### ١ – صدق المحكمين :

تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على صلاحية بنود المقياس بين ٩٤٪ و١٠٠٪ فى ضوء مفهومى المساندة الأسرية ومساندة الأصدقاء اللذين يشملها مقياس الإمداد بالعلاقات الاجتماعية.

### ٢ – الاتساق الداخلى :

يبين الجدول التالى رقم (٧) نتائج معاملات الارتباط الخطى (المستقيم) بين بنود مقياس الإمداد بالعلاقات الاجتماعية والدرجة الكلية من ناحية والارتباط بين البنود ودرجة مكونها الفرعى من ناحية أخرى.

## جدول رقم (٧)

## معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية وبمكونه الفرعى

## لمقياس الإمداد بالعلاقات الاجتماعية لدى عينتى الذكور والإناث

| رقم البند | عينة الذكور (ن = ٢٢٥) | | عينة الإناث (ن = ٢٤٩) | |
|---|---|---|---|---|
| | ارتباط البند بالدرجة الكلية | ارتباط البند بمكونه الفرعى | ارتباط البند بالدرجة الكلية | ارتباط البند بمكونه الفرعى |
| ١ | ,٣٣٧ | ,٣٧٥ | ,٣٩٢ | ,٥١٨ |
| ٢ | ,٣٨٦ | ,٤٥٨ | ,٤٥٤ | ,٥٤٦ |
| ٣ | ,٤١٥ | ,٣٣٢ | ,٢٣٦ | ,١٩٠ |
| ٤ | ,٥٨٤ | ,٦٠٣ | ,٤٦٩ | ,٦٥٤ |
| ٥ | ,٣٩٧ | ,٤١٦ | ,٤٣٧ | ,٣٩٥ |
| ٦ | ,٣١١ | ,٣٠٠ | ,٢٧٨ | ,٤١١ |
| ٧ | ,٢٤٢ | ,٣١٦ | ,٤٦٣ | ,٤١٢ |
| ٨ | ,٣٢٥ | ,٣٤٨ | ,١٧٣ | ,١٧٠ |
| ٩ | ,٥١٥ | ,٥٢٤ | ,٤١٢ | ,٥٢٧ |
| ١٠ | ,٥٣٥ | ,٥٧٧ | ,٤٨٣ | ,٦٤٠ |
| ١١ | ,٦٢٣ | ,٧٣٠ | ,٥٥٢ | ,٧٦٦ |
| ١٢ | ,٤٦٩ | ,٥٣٥ | ,٤٩٣ | ,٦٤٢ |
| ١٣ | ,٠٢٢ | ,٠٠٢ | ,٠٧٨ | ,٠٢٠ |
| ١٤ | ,٥٦٢ | ,٦٩٥ | ,٤٧٢ | ,٦٨٤ |
| ١٥ | ,٤٦٥ | ,٤٤٧ | ٤٤٩ | ٤٤٧ |

* الذكور د.ح = ٢٢٣    ١٣٨, دال عند مستوى ٠٥,    ١٨١, دال عند مستوى ٠١,

** الإناث د.ح = ٢٤٧    ١٣٨, دال عند مستوى ٠٥,    ١٨١, دال عند مستوى ٠١,

ويتبين من الجدول السابق رقم (٧) أن بنداً واحداً فقط هو الذى لم يصل إلى مستوى الدلالة الاحصائية سواء فى ارتباطه بالدرجة الكلية أو بمكونه الفرعى، لدى عينتى الذكور والإناث. لذا تم استبعاده وأبقى على أربعة عشر بنداً.

**( د ) مقياس دافعية الإنضمام للجماعة :**

أعده كريج هل Hill عام ١٩٨٧ لقياس الدافعية للتوجه نحو العلاقات الشخصية أو الدافعية للاتصال الاجتماعى Social contact أو الانضمام للجماعة Affiliation motivation وافترض أن هناك أربعة أبعاد أساسية يشملها هذا المقياس وهى المساندة الانفعالية Emotional support، والانتباه Attention والتنبيه الإيجابى Positive stimulation ، والمقارنة الاجتماعية Social comparison (Hill, 1987).

وقد اعتمد «هل» فى صياغته لهذه الأبعاد على الإطارات النظرية لكل من موراى (Murray, 1939)، وبص (Buss, 1963) وفوا وفوا (Foa & Foa, 1974) وفيروف وفيروف (Veroff & Veroff, 1980) وغيرهم من العلماء المعينين بموضوع الدافعية الاجتماعية وذلك على النحو التالى :

**١ ) المساندة الإنفعالية Emotional support :**

ويتكون من ستة بنود تقيس القدرة على الانضمام للجماعة من أجل تقليل خبرات الانفعال السلبية التى ترتبط بالمواقف المثيرة للخوف أو المواقف الضاغطة Stressful .

٢) الانتباه Attention :

ويتكون من ستة بنود تقيس اهتمام الشخص للحصول على استحسان الآخرين، والرغبة فى أن توجد لدى الآخرين فكرة إيجابية عنه، وتعزيز المشاعر الخاصة بتقدير الذات والأهمية من خلال الثناء (المديح) Praise، وتركيز انتباه الآخرين على الذات (Hill, 1987).

٣) التنبيه الإيجابي Positive stimulation :

ويتكون من تسعة بنود تقيس الرغبة فى الانضمام للجماعة من أجل الحصول على التنبيه الوجدانى Affective والمعرفى Cognitive الممتع. أو بمعنى آخر : الميل للحصول على الرضا Gratification من العلاقات الاجتماعية المتناغمة ومن الشعور بالمشاركة الحميمة.

٤) المقارنة الاجتماعية Social comparison :

ويتكون من ستة بنود تقيس القدرة على تقليل الغموض من خلال اكتساب المعلومات المتعلقة بالذات من الآخرين عندما لا تكون محكات التقويم الموضوعية متاحة بسهولة، وبصورة خاصة فيما يتعلق بالآراء والمعتقدات وغيرها من الخصائص الاجتماعية التى ترتبط بها، والتى تقوم على أساس القيم التى تفرضها المعايير والتقاليد الاجتماعية، وبالتالى تكون عرضه للتأثير الاجتماعى (المرجع السابق).

وقد مر ترجمة وتعريب هذا المقياس بنفس المرحلتين اللتين مر بهما إعداد مقياس الثقة. وسبقت الإشارة إليهما وسنكتفى فى هذا السياق بعرض الخصائص السيكومترية للمقياس حتى لا يكون هناك تكرار :

أ ) ثبات المقياس :

استخدم معد المقياس أسلوبين من أساليب الثبات، الأول : هو معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلى وتراوحت معاملات ألفا للمقاييس الأربعة الفرعية بين ٧٠, و ٨٦, لدى عينة الذكور، بينما تراوحت بين ٧١, و ٨٣, لدى عينة الإناث. أما الأسلوب الثانى من أساليب الثبات فهو إعادة الاختبار، وتراوحت معاملات ثباته بين ٦٦, و ٩٠, بفاصل زمنى أسبوع. (المرجع السابق).

وفى إطار الدراسة الحالية تم استخدام ثلاثة أساليب للثبات هى معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلى والتجزئة النصفية (فردى وزوجى) وإعادة الاختبار. ويبين الجدول التالى رقم (٨) النتائج التى أسفرت عنها هذه المعالجات :

جدول رقم (٨)

معاملات ثبات مقياس دافعية الانضمام للجماعة

| م | أسلوب الثبات / المقياس | معامل ألفا | | التجزئة النصفية | | إعادة الاختبار | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ذكور (ن=٢٢٥) | إناث (ن=٢٤٩) | ذكور (ن=٢٢٥) | إناث (ن=٢٤٩) | ذكور (ن=٢٩) | إناث (ن=٣٠) |
| ١ | الدرجة الكلية | ,٨٣٠ | ,٨٥٦ | ,٨٥٤ | ,٨٥٤ | ,٧٠٦ | ,٧٣٢ |
| ٢ | المساندة الانفعالية | ,٧٥٣ | ,٨٢٩ | ,٧٨٣ | ,٨٥٠ | ,٨٠٤ | ,٧٦٨ |
| ٣ | الانتباه | ,٦١٩ | ,٦٨٩ | ,٦٣٤ | ,٦٩٧ | ,٥٢٠ | ,٥٧٥ |
| ٤ | التنبيه الإيجابى | ,٦٨٨ | ,٧٠١ | ,٦٨٦ | ,٧٥٠ | ,٦٥١ | ,٧٤١ |
| ٥ | المقارنة الاجتماعية | ,٦٢٤ | ,٦٤٦ | ,٦٥٤ | ,٦٩٨ | ,٦٦٥ | ,٦٢٨ |

ويتضح من الجدول السابق رقم (٨) أن جميع معاملات الثبات الخاصة بمقياس دافعية الانضمام للجماعة مرضية باستخدام أساليب الثبات الثلاثة.

**ب) صدق المقياس :**

استخدم معد المقياس أسلوبين من أساليب صدق التكوين الأول هو الصدق العاملى، حيث كشف التحليل العاملى الذى أجر للارتباطات بين بنود المقياس عن خمسة عوامل أمكن تفسير أربعة منها تتفق مع التصور النظرى للأبعاد الأربعة لدافعية الانضمام للجماعة. أما الأسلوب الثانى فيتمثل فى الوصول إلى نتائج تتفق مع التوقع فيما يخص علاقة المقاييس الأربعة الفرعية ببعض المتغيرات الأخرى التى افترض ارتباطها بها مثل الاجتماعية والإفصاح عن الذات Self-didosure والوعى بالذات ومراقبة الذات Self-monitoring . وكذلك الوصول إلى نتائج أخرى تتفق مع التوقع فيما يخص عدم وجود علاقة بين المقاييس الأربعة الفرعية وبعض المتغيرات الأخرى مثل الوسيلية Instrumentality وتوجه العمل والتنافس والخجل والخيال Fantasy .

وفى إطار الدراسة الحالية تم استخدام أسلوبين من أساليب صدق التكوين هما صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلى كأحد أشكال صدق التكوين وذلك كما يلى :

**١ - صدق المحكمين :**

تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على صلاحية بنود المقياس بين ٩٠٪ و١٠٠٪ فى ضوء مفهوم دافعية الاتصال الاجتماعى أو دافعية الانضمام للجماعة بأبعاده الأربعة التى يشملها المقياس.

## ٢ - الاتساق الداخلى :

يبين الجدول التالى رقم (٩) نتائج معاملات الارتباط الخطى (المستقيم) بين بنود مقياس التوجه نحو العلاقات الشخصية والدرجة الكلية من ناحية، والارتباط بين البنود ودرجة مكونها الفرعى من ناحية أخرى.

## جدول رقم (٩)
## معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية وبمكونه الفرعي
## لمقياس دافعية الانضمام للجماعة لدى عينتي الذكور والإناث

| رقم البند | عينة الذكور (ن = ٢٢٥) | | عينة الإناث (ن = ٢٤٩) | |
|---|---|---|---|---|
| | ارتباط البند بالدرجة الكلية | ارتباط البند بمكونه الفرعي | ارتباط البند بالدرجة الكلية | ارتباط البند بمكونه الفرعي |
| ١ | ,٣٧١ | ,٤٣٥ | ,٤٤٧ | ,٥٨٧ |
| ٢ | ,٣٢٢ | ,١٦٣ | ,٣٣٧ | ,٢٢٠ |
| ٣ | ,٤٢٢ | ,٣٥٠ | ,٤٦٠ | ,٤٣٥ |
| ٤ | ,٥١٣ | ,٤٨٤ | ,٤٤٨ | ,٥٧٧ |
| ٥ | ,٤٤٢ | ,٤٩٢ | ,٣٧٦ | ,٥٨٧ |
| ٦ | ,٤٤٣ | ,٤٨٨ | ,٤٣٤ | ,٤٦٢ |
| ٧ | ,٤١٥ | ,٤٥١ | ,٣٢٩ | ,٣٧٤ |
| ٨ | ,٣١٩ | ,٤٠٤ | ,٤٠١ | ,٥١١ |
| ٩ | ,٣٥٥ | ,٤٣٠ | ,٤٩٨ | ,٦٩٥ |
| ١٠ | ,٣٨٥ | ,٤٢٥ | ,٤٦٨ | ,٣٧٢ |
| ١١ | ,٤٨٢ | ,٤٦٦ | ,٦٠٢ | ,٥٣٥ |
| ١٢ | ,٤٢٧ | ,٥٦٦ | ,٥٠١ | ,٥٠١ |
| ١٣ | ,٤٠٨ | ,٤٤٣ | ,٤٥٢ | ,٥١٦ |
| ١٤ | ,٣٦٦ | ,٢٩٩ | ,٥١٢ | ,٥٢٠ |
| ١٥ | ,٥٤٢ | ,٥٧٧ | ,٥٥٨ | ,٦٩٥ |
| ١٦ | ,٤٨٠ | ,٣٨٢ | ,٤٤٤ | ,٣٦٨ |
| ١٧ | ,٤٦٧ | ,٥٦٨ | ,٤٥٧ | ,٦٤٤ |
| ١٨ | ,٢٤١ | ,٢٤١ | ,٣٤٤ | ,٥١٢ |
| ١٩ | ,٣٦٣ | ,٤٦٣ | ,٤٤٦ | ,٥٧٧ |
| ٢٠ | ,١٩٩ | ,٢٠٣ | ,١٨٥ | ,٢٠٤ |
| ٢١ | ,٢٤٢ | ,٤٢٢ | ,٣٥٦ | ,٤٨٣ |
| ٢٢ | ,٠٩٨ | ,١٤٨ | ,١٦٤ | ,٣٤٢ |
| ٢٣ | ,٤٢٦ | ,٥٠٤ | ,٤٦٧ | ,٦١٣ |
| ٢٤ | ,٤٤٥ | ,٣٦٧ | ,٣٨٩ | ,٤٥٣ |
| ٢٥ | ,٥٥٨ | ,٥٤٣ | ,٤٩٦ | ,٤٨٨ |
| ٢٦ | ,٢٨٥ | ,١٩٦ | ,٢١٧ | ,١٨٧ |

* الذكور د.ح = ٢٢٣ — ,١٣٨ دال عند مستوى ,٠٥ — ,١٨١ دال عند مستوى ,٠١

** الإناث د.ح = ٢٤٧ — ,١٣٨ دال عند مستوى ,٠٥ — ,١٨١ دال عند مستوى ,٠١

ويتضح من الجدول السابق رقم (٩) أن جميع بنود المقياس ارتبطت ارتباطات دالة سواء بالدرجة الكلية للمقياس أو بمكونها الفرعى لدى عينتى الذكور والإناث. لذا لم يتم حذف أى بند من بنود المقياس الستة والعشرين.

**(٤) جمع البيانات :**

تم جمع بيانات الدراسة الحالية من خلال تطبيق بطارية المقاييس المستخدمة فى جلسات جمعية تراوح عدد مبحوثيها بين أربعين وستين مبحوثاً فى الجلسة الواحدة. وقام بالتطبيق أحد الزملاء بقسم علم النفس بجامعة القاهرة. واستغرقت جلسة التطبيق حوالى الساعة فى المتوسط. وكان تعاون المبحوثين جيداً (*).

**(٣) أساليب التحليل الإحصائى :**

تم إجراء التحليلات الاحصائية الآتية لاختبار صدق فروض الدراسة :

أ ) المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل الالتواء.

ب) معامل الارتباط الخطى (المستقيم) لبيرسون.

ج ) التحليل العاملى من الدرجة الأولى والتدوير المائل للمحاور.

د ) اختبارات لدلالة الفروق بين المجموعات.

هـ) معامل الإنحدار المتدرج.

(*) يتقدم الباحث بعميق الامتنان للأستاذ فؤاد أبو المكارم المدرس المساعد بقسم علم النفس بجامعة القاهرة الذى قام بالتطبيق فى جميع الجلسات بمعاونة بعض الزملاء الآخرين من المعيدين والمدرسين المساعدين.

## نتائج الدراسة :

نعرض فيما يلى للنتائج التى كشفت عنها مختلف التحليلات الإحصائية لاختبار صدق فروض الدراسة :

### أولاً : المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل الالتواء لمتغيرات الدراسة :

يبين الجدول التالى رقم (١٠) المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل الالتواء لمتغيرات الدراسة لدى عينتى الذكور والإناث.

## جدول رقم (١٠)

## المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل الالتواء لمتغيرات الدراسة

| م | المتغيرات / العينة | عينة الذكور (ن = ٢٢٥) | | | عينة الإناث (٢٤٩) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | م | ع | ل | م | ع | ل |
| ١ | الثقـة | ١٢٥,١٣ | ١٧,٠١ | ,٥٤- | ١٢٦,١٧ | ١٧,٠٠ | ,٢٨- |
| ٢ | الثقة فى الشريك | ٦٥,٦٣ | ١٠,٨٣ | ,٢٠- | ٦٧,٤٣ | ١١,٤٧ | ,٣٠- |
| ٣ | الثقة العامة | ٦٢,٢١ | ٩,٣١ | ,٤٤- | ٦١,٢٥ | ٩,٣٥ | ,١٤- |
| ٤ | الإمداد بالعلاقات الاجتماعية | ٥٧,٦٢ | ٨,٣٣ | ١,٣٠- | ٥٨,٢١ | ٨,١٠ | ١,٠٩- |
| ٥ | المساندة الأسرية | ٢٥,٧٦ | ٤,٥٥ | ١,٥٦- | ٢٥,٩٦ | ٤,٨٤ | ١,٩٠- |
| ٦ | مساندة الأصدقاء | ٣١,٨٦ | ٥,٢٩ | ,٩٦ | ٣٢,٢٥ | ٥,٢٥ | ١,١٣- |
| ٧ | الإيثـار | ٥٦,٣٣ | ٦,٠٩ | ,٩٥ | ٥٨,١٣ | ٥,٨١ | ,٩٣- |
| ٨ | دافعية الإنضمام للجماعة | ١٠١,١٥ | ١٣,٧٢ | ,٩٦- | ٩٩,٣٣ | ١٤,٨٦ | ,٧٥- |
| ٩ | المساندة الإنفعالية | ٢٣,٤٦ | ٤,٩٨ | ,٨٠- | ٢٣,٧٤ | ٥,٤٥ | ١,١٩- |
| ١٠ | الإنتبـاه | ٢٤,١٢ | ٤,١١ | ,٨٠- | ٢٢,٩٩ | ٤,٥٤ | ,٣٩- |
| ١١ | التنبيه الإيجابي | ٣٤,٨٨ | ٥,٥٩ | ,٦٠- | ٣٥,٠٩ | ٥,٧١ | ,٧٧- |
| ١٢ | المقارنة الاجتماعية | ١٨,٧٠ | ٣,٨٨ | ,٦٦- | ١٧,٥ | ٤,٢٩ | ,١١- |

ويتضح من الجدول السابق رقم (١٠) أن الأداء على جميع متغيرات الدراسة يتبع التوزيع الاعتدالى. فلم يصل أى من معاملات الالتواء الخاصة بجميع المتغيرات إلى مستوى الدلالة الإحصائية. وهذه خطوة أولى للانتقال إلى إجراء مختلف المعالجات الاحصائية لاختبار صدق فروض الدراسة.

**ثانياً : نتائج معامل الارتباط الخطى (المستقيم) بين متغيرات الدراسة :**

يبين الجدولان التاليان (١١، ١٢) نتائج معاملات الارتباط الخطى (المستقيم) بين متغيرات الدراسة جميعاً لدى عينتى الذكور والإناث.

## جدول رقم (١١)

## معاملات الارتباط الخطى (المستقيم) بين متغيرات الدراسة لدى عينة الذكور (ن = ٢٢٥)

| م | المتغير | الدرجة الكلية للدافعية | المساندة الإنفعالية | الإنتباه | التنبيه الإيجابى | المقارنة الاجتماعية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الدرجة الكلية للثقة. | ,٣٣١ | ,٣٤٨ | ,٠٩٥ | ,٣٠٠ | ,١٩٠ |
| ٢ | الثقة فى الشريك | ,٢٠٤ | ,٢٧٤ | ,٠٣٠ | ,١٥٧ | ,١١٣ |
| ٣ | الثقة العامة | ,٣٨٤ | ,٣٢٥ | ,١٥٢ | ,٣٨٨ | ,٢٢٠ |
| ٤ | الدرجة الكلية للإمداد بالعلاقات | ,٤٩٣ | ,٤٠٦ | ,٢٨٨ | ,٥٠٦ | ,٢٥٤ |
| ٥ | مساندة الأسرة | ,٢٦١ | ,١٥٦ | ,١٠٨ | ,٣٥٣ | ,٠٩٨ |
| ٦ | مساندة الأصدقاء | ,٥٥٢ | ,٥٠٤ | ,٢٦٦ | ,٤٩٢ | ,٣١٥ |
| ٧ | الإيثار | ,٢٩٨ | ,٣٠٧ | ,٠٣٣ | ,٢٥٢ | ,٢٦٠ |

د.ح = ٢٢٣ ,١٣٨ دال عند مستوى ,٠٥ ,١٨١ دال عند مستوى ,٠١

جدول رقم (١٢)

معاملات الارتباط الخطى (المستقيم) بين متغيرات الدراسة لدى عينة الإناث (ن = ٢٤٩)

| م | المتغير | الدرجة الكلية للدافعية | المساندة الإنفعالية | الإنتباه | التنبيه الإيجابى | المقارنة الاجتماعية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الدرجة الكلية للثقة. | ,٢٦٥ | ,٣٤٤ | ,٠٢١ | ,٣١٩ | ,٠٣٦ |
| ٢ | الثقة فى الشريك | ,٢١٤ | ,٣٢٩ | ,٠٣٤- | ,٢٨١ | ,٠١٥- |
| ٣ | الثقة العامة | ,٢٤١ | ,٢٣٨ | ,٠٩٧ | ,٢٤٨ | ,٠٩٩ |
| ٤ | الدرجة الكلية للإمداد بالعلاقات | ,١٨١ | ,٣٣٣ | ,٠٧٣- | ,١٩٩ | ,٠١٦ |
| ٥ | مساندة الأسرة | ,٠٧٠- | ,٠٨٧ | ,١٧٤- | ,٠٧٣- | ,٠٧٠- |
| ٦ | مساندة الأصدقاء | ,٢٤٣ | ,٤٣٣ | ,٠٤٨ | ,٣٧٥ | ,٠٨٨ |
| ٧ | الإيثار | ,١١٧ | ,١٣٩ | ,١٠٨- | ,١٦٣ | ,١٢٠- |

د.ح = ٢٤٧ ,١٣٨ دال عند مستوى ,٠٥ ,١٨١ دال عند مستوى ,٠١

ويتبين من الجدولين السابقين رقمى (١١ ، ١٢) ما يلى :

**أ) بالنسبة لعينة الذكور :**

بلغ عدد معاملات الارتباط الدالة بين الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية من ناحية وأبعاد الدافعية للانضمام للجماعة من ناحية أخرى ٢٩ معاملاً من أصل ٣٥ معاملاً للارتباط بنسبة ٨٢,٩٪ منها أربعة معاملات فقط لم تتعد مستوى دلالة ٠,٠٥، وتعدت بقية المعاملات مستوى دلالة ٠,٠١ .

**ب) بالنسبة لعينة الإناث :**

بلغ عدد معاملات الارتباط الدالة بين الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية من ناحية وأبعاد الدافعية للانضمام للجماعة من ناحية أخرى ١٨ معاملاً من أصل ٣٥ معاملاً للارتباط بنسبة ٥١,٤٣٪، منها ثلاثة معاملات فقط لم تتعد مستوى دلالة ٠,٠٥ ، وتعدت بقية المعاملات مستوى دلالة ٠,٠١ .

**ثالثاً : نتائج معامل الانحدار المتدرج :**

تم استخدام تحليل الانحدار المتدرج على أساس أن متغيرات الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية هى المتغيرات المستقلة، وكل من أبعاد دافعية الانضمام للجماعة الأربعة بمثابة متغير تابع فى كل تحليل من التحليلات التى أجريت لدى عينتى الذكور والإناث. ويبين الجدولان التاليان (١٣ ، ١٤) النتائج التى كشفت عنها هذه التحليلات.

جدول رقم (١٣)

الانحدار المتدرج لآثار الثقة والإيثار والإمداد بالعلاقات على دافعية الانضمام للجماعة لدى عينة الذكور (ن = ٢٢٥)

| المتغير التابع | السمة المنبئة | الارتباط البسيط | الارتباط المتعدد | معامل الانحدار | نسبة المساهمة | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المساندة الإنفعالية | مساندة الأصدقاء | ,٥٠٤ | ,٥٠٤ | ,٤٤٦ | ,٢٥١ | ٧٥,٩٧ | ,٠٠٠٠١ |
| | الثقة العامة | ,٣٢٥ | ,٥٢٠ | ,١٤٠ | ,٢٦٤ | ٤١,١٣ | ,٠٠٠٠١ |
| | | قيمة الثابت = ٥,٤٢ | | | | | |
| الإنتباه | مساندة الأصدقاء | ,٢٦٦ | ,٢٦٦ | ,٢٠٦ | ,٠٧٠ | ١٦,٩٧ | ,٠٠٠٠١ |
| | | قيمة الثابت = ١٧,٥٤ | | | | | |
| التنبيه الإيجابى | مساندة الأصدقاء | ,٤٩٢ | ,٤٩٢ | ,٤٠٥ | ,٢٣٨ | ٧١,٠٧ | ,٠٠٠٠١ |
| | الثقة العامة | ,١٥٢ | ٥٣٢ | ,٢٦٣ | ,٢٧٦ | ٤٣,٧٠ | ,٠٠٠٠١ |
| | الثقة فى الشريك | ,١٥٧ | ٥٥٣ | ,١٩٦- | ,٢٩٧ | ٣٢,٥٢ | ,٠٠٠٠١ |
| | مساندة الأسرة | ,٣٥٣ | ,٥٧٢ | ,١٦٠ | ,٣١٥ | ٢٦,٧٠ | ,٠٠٠٠١ |
| | | قيمة الثابت = ١٢,٩٩ | | | | | |
| المقارنة الاجتماعية | مساندة الأصدقاء | ,٣١٥ | ,٣١٥ | ,٢٥٢ | ,٠٩٥ | ٢٤,٥٢ | ,٠٠٠٠١ |
| | الإيثار | ,٢٦٠ | ,٣٤٨ | ,١٦٢ | ,١١٣ | ١٥,٣١ | ,٠٠٠٠١ |
| | | قيمة الثابت = ٧,٠٠ | | | | | |

## جدول رقم (١٤)

الانحدار المتدرج لآثار الثقة والإيثار والإمداد بالعلاقات على دافعية الانضمام للجماعة لدى عينة الإناث (ن = ٢٤٧)

| المتغير التابع | السمة المنبئة | الارتباط البسيط | الارتباط المتعدد | معامل الانحدار | نسبة المساهمة | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المساندة الإنفعالية | مساندة الأصدقاء | ,٤٣٣ | ,٤٣٣ | ,٣٩٩ | ,١٨٥ | ٥٧,١٢ | ,٠٠٠٠١ |
| | الثقة العامة | ,٢٣٨ | ,٤٥٤ | ,١٣٨ | ,١٩٩ | ٣١,٨٧ | ,٠٠٠٠١ |
| | قيمة الثابت = ٥,٤٥ | | | | | | |
| الإنتباه | مساندة الأسرة | ,١٧٤ | ,١٧٤ | ,١٧٤- | ,٠٢٦ | ٧,٧٠ | ,٠١ |
| | قيمة الثابت = ٢٧,٣٣ | | | | | | |
| التنبيه الإيجابى | مساندة الأصدقاء | ,٣٧٥ | ,٣٧٥ | ,٣٩١ | ,١٣٧ | ٤٠,٤٣ | ,٠٠٠٠١ |
| | مساندة الأسرة | ٠٧٣- | ,٤٢٠ | ,١٩٥- | ,١٧٠ | ٢٦,٣٤ | ,٠٠٠٠١ |
| | الثقة العامة | ,٢٤٨ | ,٤٤٨ | ,١٦٢ | ,١٩١ | ٢٠,٥٤ | ,٠٠٠٠١ |
| | قيمة الثابت = ٢١,٣٢ | | | | | | |
| المقارنة الاجتماعية | لا توجد | — | — | — | — | — | — |

ويتبين من الجدولين السابقين رقمى ١٣، ١٤ ما يلى :

أ ) **بالنسبة لعينة الذكور :**

— تنبئ مساندة الأصدقاء بالمساندة الإنفعالية بنسبة مساهمة بلغت ٢٥ ٪، بينما تنبئ مساندة الأصدقاء والثقة العامة بنسبة مساهمة بلغت ٢٦ ٪.

— تنبئ مساندة الأصدقاء بالانتباه بنسبة مساهمة بلغت ٧٪ .

— تنبئ مساندة الأصدقاء بالتنبيه الإيجابى بنسبة مساهمة بلغت ٢٤ ٪، بينما تنبئ مساندة الأصدقاء والثقة العامة بنسبة مساهمة بلغت ٢٨ ٪، وتنبئ مساندة الأصدقاء والثقة العامة والثقة فى الشريك بنسبة مساهمة ٣٠ ٪، وتنبئ المتغيرات الثلاثة السابقة بالإضافة إلى مساندة الأسرة بالتنبيه الإيجابى بنسبة مساهمة كلية ٣٢ ٪ .

— تنبئ مساندة الأصدقاء بالمقارنة الاجتماعية بنسبة مساهمة ١٠ ٪، بينما تنبئ مساندة الأصدقاء والإيثار بنفس المتغير بنسبة مساهمة ١١ ٪ .

ب) **بالنسبة لعينة الإناث :**

— تنبئ مساندة الأصدقاء بالمساندة الإنفعالية بنسبة مساهمة بلغت ١٩ ٪، بينما تنبئ مساندة الأصدقاء والثقة العامة بنسبة مساهمة بلغت ٢٠ ٪ .

— تنبئ المساندة الأسرية بالانتباه بنسبة مساهمة بلغت ٣ ٪ .

— تنبئ مساندة الأصدقاء بالتنبيه الإيجابى بنسبة مساهمة بلغت ١٤ ٪، وتنبئ مساندة الأصدقاء ومساندة الأسرة بنسبة مساهمة بلغت ١٧ ٪، بينما تنبئ مساندة الأصدقاء ومساندة الأسرة بالإضافة إلى الثقة العامة بنسبة مساهمة بلغت ١٩ ٪ .

— لم ينبئ أى بعد من أبعاد دافعية الإنضمام للجماعة بالمقارنة الاجتماعية.

**رابعاً : نتائج اختبار ت للفروق بين الذكور والإناث فى متغيرات الدراسة :**

يبين الجدول التالى رقم (١٥) نتائج اختبار ت لدالة الفروق بين الذكور والإناث فى متغيرات الدراسة.

## جدول رقم (١٥)
## نتائج اختبارت لدلالة الفروق بين الذكور والإناث فى متغيرات الدراسة

| م | المتغيرات | عينة الذكور (ن = ٢٢٥) | | عينة الإناث (ن = ٢٤٩) | | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | م | ع | م | ع | | |
| ١ | الثقة | ١٢٥,١٣ | ١٧,٠١ | ١٢٦,١٧ | ١٧,٠٠ | ,٦٥- | غير دالة |
| ٢ | الثقة فى الشريك | ٦٥,٦٣ | ١٠,٨٣ | ٦٧,٤٣ | ١١,٤٧ | ١,٧٦- | غير دالة |
| ٣ | الثقة العامة | ٦٢,٢١ | ٩,٣١ | ٦١,٢٥ | ٩,٣٥ | ١,١٢ | غير دالة |
| ٤ | الامداد بالعلاقات الاجتماعية | ٥٧,٦٢ | ٨,٣٣ | ٥٨,٢١ | ٨,١٠ | ,٧٨- | غير دالة |
| ٥ | المساندة الأسرية | ٢٥,٧٦ | ٤,٥٥ | ٢٥,٩٦ | ٤,٨٤ | ,٤٧- | غير دالة |
| ٦ | مساندة الأصدقاء | ٣١,٨٦ | ٥,٢٩ | ٣٢,٢٥ | ٥,٢٥ | ,٨٠- | غير دالة |
| ٧ | الإيثار | ٥٦,٣٣ | ٦,٠٩ | ٥٨,١٣ | ٥,٨١ | ٣,٢٨- | ,٠٠١ |
| ٨ | دافعية الانضمام للجماعة | ١٠١,١٥ | ١٣,٧٢ | ٩٩,٣٣ | ١٤,٨٦ | ١,٣٩ | غير دالة |
| ٩ | المساندة الإنفعالية | ٢٣,٤٦ | ٤,٩٨ | ٢٣,٧٤ | ٥,٤٥ | ,٥٩- | غير دالة |
| ١٠ | الإنتباه | ٢٤,١٢ | ٤,١١ | ٢٢,٩٩ | ٤,٥٤ | ٢,٨٢ | ,٠٠٥ |
| ١١ | التنبيه الإيجابى | ٣٤,٨٨ | ٥,٥٩ | ٣٥,٠٩ | ٥,٧١ | ,٤١- | غير دالة |
| ١٢ | المقارنة الاجتماعية | ١٨,٧٠ | ٣, | ١٧,٥ | ٤,٢٩ | ٣,٢٠ | ,٠٠٢ |

ويتبين من الجدول السابق أنه لم يصل من الفروق بين عينتى الذكور والإناث إلى مستوى الدلالة الإحصائية إلا ثلاثة متغيرات هى الإيثار والفرق الصالح عينة الإناث، والانتباه والمقارنة الاجتماعية، والفرق فى الحالتين لصالح عينة الذكور.

**خامساً : نتائج التحليل العاملى :**

تم إجراء التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلنج Hotelling لمصفوفتى معاملات الارتباط البسيط بين متغيرات الدراسة مجتمعة (التى تشمل المكونات الفرعية للثقة والمساندة الاجتماعية والدافعية للانضمام للجماعة، فضلا عن درجة الإيثار) لدى عينتى الذكور والإناث وذلك على أساس أن هذه الطريقة تستنفذ أقصى تباين حقيقى ممكن للمتغيرات موضوع الدراسة. ووضع واحد صحيح فى الخلايا القطرية، مع استخدام محك الجذر الكامن واحد صحيح (على الأقل) للعوامل التى تم استخراجها. وتم تدوير المحاور تدويراً مائلاً بالأوبلمن Oblimin لكارول Carroll . وتم اعتبار التشبع الملائم هو الذى يبلغ ٤٠, فأكثر من أجل مزيد من النقاء والوضوح فى المعنى السيكولوجى.

ويبين الجدولان التاليان رقما (١٦، ١٧) النتائج التى كشف عنها التحليل العاملى لدى عينتى الذكور والإناث.

## جدول رقم (١٦)

## نتائج التحليل العاملى لمتغيرات الدراسة قبل وبعد التدوير المائل لدى عينة الذكور (ن = ٢٢٥)

| م | العوامل / المتغيرات | قبل التدوير المائل | | بعد التدوير المائل | | قيم الشيوع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الأول | الثانى | الأول | الثانى | |
| ١ | الثقة فى الشريك | ,٥٥٢ | ,٥٣٠- | ,٨٠١ | ,١٨٣- | ,٥٨٦ |
| ٢ | الثقة العامة | ,٦٣٤ | ,٢٣١- | ,٦٢٣ | ,١٣١ | ,٤٥٥ |
| ٣ | مساندة الأسرة | ,٥٤٦ | ,٣٦٨- | ,٦٧٠ | ,٠٤٠- | ,٤٣٤ |
| ٤ | مساندة الأصدقاء | ,٧٩٨ | ,١٢٢- | ,٦٥١ | ,٣١٧ | ,٦٥١ |
| ٥ | الإيثار | ,٥٦٠ | ,٣٠١- | ,٦٢٧ | ,٠٢٧ | ,٤٠٥ |
| ٦ | المساندة الإنفعالية | ,٧٠٠ | ,٢٠٨ | ,٣٢٤ | ,٥٦٣ | ,٥٣٣ |
| ٧ | الإنتباه | ,٤٠٤ | ,٥٩٦ | ,١٨٧- | ,٧٥٥ | ,٥١٩ |
| ٨ | التنبيه الإيجابى | ,٧٣٣ | ,٣٠٩ | ,٢٦٧ | ,٦٧٢ | ,٦٣٣ |
| ٩ | المقارنة الاجتماعية | ,٥٧٢ | ,٥١١ | ,٠٠٣- | ,٧٦٨ | ,٥٨٨ |
| | الجذر الكامن | ٣,٤٧ | ١,٣٣ | ٢,٥٢ | ٢,٠٨ | ٤,٨ |
| | نسبة التباين الكلى | ٣٨,٦٪ | ١٤,٨٪ | ٢٧,٩٨٪ | ٢٣,٣١ | ٥٣,٤٪ |

## جدول رقم (١٧)

## نتائج التحليل العاملى لمتغيرات الدراسة قبل وبعد التدوير المائل

## لدى عينة الإناث (ن = ٢٤٩)

| م | العوامل / المتغيرات | قبل التدوير المائل | | بعد التدوير المائل | | قيم الشيوع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الأول | الثانى | الأول | الثانى | |
| ١ | الثقة فى الشريك | ,٦٣٧ | ,٤٦٤ | ,٧٨٤ | ,٠٤١- | ,٦٢١ |
| ٢ | الثقة العامة | ,٥٣٩ | ,٢١٥ | ,٥٤٤ | ,١٧٣- | ,٣٣٧ |
| ٣ | مساندة الأسرة | ,١٥٨ | ,٥٠٩ | ,٤٦١ | ,٢٩٦ | ,٢٨٤ |
| ٤ | مساندة الأصدقاء | ,٧٠٠ | ,٣٦١ | ,٧٦٢ | ,١٦١- | ,٦٢١ |
| ٥ | الإيثــار | ,٢٦٤ | ,٤٦٤ | ,٥٠٩ | ,١٩٤ | ,٢٨٥ |
| ٦ | المساندة الإنفعالية | ,٧٤٠ | ,١١٢- | ,٤٧١ | ,٥٥٤- | ,٥٦٠ |
| ٧ | الإنتبــاه | ,٣٦٢ | ,٦٦٦- | ,١٨٢- | ,٧٤٥- | ,٥٧٢ |
| ٨ | التنبيه الإيجابى | ,٧٦٦ | ,٢٩٩- | ,٣٦٤ | ,٧١٦- | ,٦٧٧ |
| ٩ | المقارنة الاجتماعية | ,٤٨٤ | ,٦٥١- | ,٠٨٢- | ,٨١١- | ,٦٥٧ |
| | الجذر الكامن | ٢,٧٨ | ١,٨٣ | ٢,٣٦ | ٢,٢٢ | ٤,٥٨ |
| | نسبة التباين الكلى | ٪٣٠,٩ | ٪٢٠,٤٠ | ٢٦,٢٢ | ٢٤,٦٧ | ٪٥١,٣ |

ويتبين من الجدولين السابقين رقمى (١٦، ١٧) ما يلى :

أ ) **بالنسبة لعينة الذكور** : أسفر التحليل العاملى عن استخراج عاملين مرتبطين استوعبا ٥٣,٤٪ من التباين الكلى، الأول : استوعب ٢٧,٩٨٪ من التباين الكلى، وتشبعت عليه متغيرات الثقة فى الشريك ومساندة الأسرة ومساندة الأصدقاء والإيثار والثقة العامة بترتيب أحجام التشبعات. أما العامل الثانى فاستوعب ٢٣,٣١٪ من التباين الكلى وتشبعت عليه متغيرات دافعية الانضمام للجماعة الأربعة وهى المقارنة الاجتماعية والانتباه والتنبيه الإيجابى والتنبيه الإيجابى والمساندة الانفعالية بترتيب أحجام تشبعاتها.

ب) **بالنسبة لعينة الإناث** : أسفر التحليل العاملى عن استخراج عاملين مماثلين لعاملى عينة الذكور ولكنهما مستقلان استوعبا ٥١,٣٪ من التباين الكلى، الأول استوعب ٢٦,٢٢٪ من التباين الكلى وتشبعت عليه متغيرات الثقة فى الشريك ومساندة الأصدقاء والثقة العامة والإيثار ومساندة الأسرة، بترتيب أحجام التشبعات. أما العامل الثانى فاستوعب ٢٤,٦٧٪ من التباين الكلى وتشبعت عليه متغيرات دافعية الانضمام للجماعة الأربعة وهى المقارنة الاجتماعية والانتباه والتنبيه الإيجابى والمساندة الإنفعالية بترتيب أحجام تشبعاتها. وهو نفس ترتيب تشبعات عامل الذكور.

**مناقشة النتائج :**

بعد التناول السابق لنتائج الدراسة وما أسفر عنه مختلف التحليلات

الإحصائية، سيتم فى هذا الجزء مناقشة النتائج وإعطائها معانيها ودلالتها السيكولوجية عبر مستويين من التناول : الأول : سيتم فى إطاره إجراء مناقشة جزئية لتحديد مدى صدق فروض الدراسة، والثانى سيتم فى إطاره إجراء مناقشة عامة للنتائج لوضعها فى صورة متكاملة مع بعضها البعض، مع إثارة بعض المشكلات المهمة التى ترتبط بموضوع الدراسة بصورة أساسية، وذلك كما يلى :

**أولاً : مناقشة جزئية للنتائج :**

هدفت الدراسة إلى اختبار صدق سبعة فروض صفرية، سيتم تفسير نتائجها فى ضوء التراث السابق لنتائج الدراسات التى أجريت فى هذا الموضوع سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة على النحو التالى :

**(١) مناقشة نتائج الفرض الأول :**

ينص هذا الفرض على أنه : لا توجد علاقة بين الإيثار وأبعاد الدافعية للانضمام للجماعة. وقد كشفت نتائج معاملات الارتباط الخطى (المستقيم) عن رفض هذا الفرض الصفرى وقبول الفرض المقابل له القائل بوجود علاقة بين الإيثار وأبعاد الدافعية للانضمام للجماعة. فلدى عينة الذكور تعدت معاملات الارتباط بين الإيثار من ناحية، والدرجة الكلية لدافعية الانضمام للجماعة، وثلاثة أبعاد لدافعية الانضمام للجماعة هى المساندة الانفعالية والتنبيه الإيجابى والمقارنة الاجتماعية من ناحية أخرى مستوى دلالة ٠٠١, ، بينما لم يصل الارتباط بين الإيثار والإنتباه إلى مستوى الدلالة الاحصائية. أما لدى عينة الإناث، فلم يصل إلا معاملان فقط من معاملات الارتباط إلى

مستوى الدلالة الإحصائية هما الارتباط بين الإيثار وكل من المساندة الإنفعالية والتنبيه الإيجابى.

**(٢) مناقشة نتائج الفرض الثانى :**

ينص هذا الفرض على أنه : لا توجد علاقة بين الثقة وأبعاد الدافعية للانضمام للجماعة. وقد كشفت نتائج معاملات الارتباط الخطى (المستقيم) عن رفض هذا الفرض الصفرى وقبول الفرض المقابل له القائل بوجود علاقة بين الثقة وأبعاد الدافعية للانضمام للجماعة. فلدى عينة الذكور ارتبطت الدرجة الكلية للثقة ارتباطاً دالاً تجاوز ٠١, بالدرجة الكلية لدافعية الإنضمام للجماعة والمساندة الإنفعالية والتنبيه الإيجابى وارتباطاً دالاً عند مستوى ٠٥, بالمقارنة الاجتماعية وارتبطت الثقة فى الشريك كذلك ارتباطاً دالاً تجاوز ٠١, بالدرجة الكلية لدافعية الانضمام للجماعة والمساندة الانفعالية. كما ارتبطت بالتنبيه الإيجابى ارتباطاً دالاً عند مستوى ٠٥, وارتبطت الثقة العامة ارتباطاً دالاً تجاوز ٠١, بدافعية الانضمام للجماعة والمساندة الاجتماعية والتنبيه الإيجابى والمقارنة الاجتماعية. كما ارتبطت بالانتباه ارتباطاً دالاً عند مستوى ٠٥, . ولدى عينة الإناث ارتبطت الدرجة الكلية للثقة ارتباطاً دالاً تجاوز ٠١, بكل من الدرجة الكلية لدافعية الانضمام للجماعة والمساندة الانفعالية والتنبيه الإيجابى. كما ارتبطت الثقة فى الشريك والثقة العامة ارتباطات مماثلة بكل من المساندة الانفعالية والتنبيه الإيجابى.

**(٣) مناقشة نتائج الفرض الثالث :**

ينص هذا الفرض على أنه : لا توجد علاقة بين المساندة الاجتماعية

وأبعاد الدافعية للانضمام للجماعة. وقد كشفت نتائج معاملات الارتباط الخطى (المستقيم) عن رفض هـا الفرض الصفرى وقبول الفرض المقابل له القائل بوجود علاقة بين المساندة الاجتماعية وأبعاد الدافعية للانضمام للجماعة. فلدى عينة الذكور ارتبطت كل من الدرجة الكلية للإمداد بالعلاقات الاجتماعية ومساندة الأصدقاء بأبعاد الدافعية ارتباطات دالة تجاوزت مستوى دلالة ٠١, ، بل تعدت قيمة معاملات الارتباط ٤, فى أغلب الحالات وارتبطت مساندة الأسرة ارتباطات مماثلة للارتباطات السابقة بكل من الدرجة الكلية للدافعية والتنبيه الإيجابى، بينما ارتبطت المساندة الأسرية بالمساندة الإنفعالية ارتباطاً دالاً لم يتجاوز مستوى ٠٥, أما لدى عينة الإناث، فقد ارتبطت الدرجة الكلية للإمداد بالعلاقات ارتباطاً دالاً تجاوز ٠١, بالمساندة الإنفعالية، وارتباطاً دالاً عند مستوى ٠٥, بكل من الدرجة الكلية لدافعية الإنضمام للجماعة والتنبيه الإيجابى. وارتبطت مساندة الأسرة ارتباطاً واحداً دالاً عند مستوى ٠٥, بالانتباه، بينما ارتبطت مساندة الأصدقاء بكل من الدرجة الكلية للتوجه نحو الانضمام للجماعة والمساندة الانفعالية والتنبيه الإيجابى ارتباطات دالة تجاوزت ٠١, بل وتعدت قيمة معاملات الارتباط ٣, فى حالتين من الحالات الثلاث.

(٤) مناقشة نتائج الفرض الرابع :

ينص هذا الفرض على أنه : لا يمكن لمتغيرات الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية أن تنبئ بأبعاد الدافعية للانضمام للجماعة. وقد كشفت نتائج الانحدار المتدرج التى أجريت عن رفض هذا الفرض الصفرى وقبول الفرض المقابل له القائل بإمكان أن تنبئ متغيرات الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية

بأبعاد الدافعية للإنضمام للجماعة. فمساندة الأصدقاء والثقة العامة تنبئ بالمساندة الانفعالية لدى عينتى الذكور والإناث على حد سواء. وتنبئ مساندة الأصدقاء بالانتباه لدى عينة الذكور، بينما تنبئ مساندة الأسرة بالانتباه لدى عينة الإناث. وتنبئ مساندة الأصدقاء والثقة العامة والثقة فى الشريك ومساندة الأسرة بالتنبيه الإيجابى لدى عينة الذكور، بينما تنبئ ثلاثة متغيرات من هذه المتغيرات الأربعة بالتنبيه الإيجابى لدى عينة الإناث وهى مساندة الأصدقاء ومساندة الأسرة والثقة العامة. وتنبئ مساندة الأصدقاء والإيثار بالمقارنة الاجتماعية لدى عينة الذكور، ولم ينبئ أى بعد من أبعاد دافعية الانضمام للجماعة بالمقارنة الاجتماعية لدى عينة الإناث.

والملاحظ عموماً أن التنبيه الإيجابى هو أكثر أبعاد دافعية الإنضمام للجماعة التى أمكن للمتغيرات الأخرى أن تنبئ بها سواء لدى الذكور والإناث، حيث تبين أن ثلاثة متغيرات مشتركة لدى العينتين هى مساندة الأصدقاء ومساندة الأسرة والثقة العامة، وزاد عليها الثقة فى الشريك لدى عينة الذكور.

**(٥) مناقشة نتائج الفرض الخامس :**

ينص هذا الفرض على أنه : لا توجد فروق بين الذكور والإناث فى متغيرات الثقة والإيثار والمساندة الاجتماعية. وكشفت نتائج الدراسة عن صدق هذا الفرض الصفرى فلم تصل الفروق بين الذكور والإناث إلى مستوى الدلالة الإحصائية إلا فى متغير واحد فقط هو الإيثار، وكان الفرق لصالح الإناث أى كانت الإناث أكثر إيثاراً من الذكور.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة وتختلف مع البعض الآخر التى هدفت إلى تقويم الفروق بين الذكور والإناث فى الإيثار، وإن كان الأغلب أن الذكور أكثر إيثاراً من الإناث. فيشير بيركوفيز وزملاؤه (Berkowitz et al., 1969) إلى أن الذكور يبادرون إلى مساعدة الآخرين أكثر من الإناث، كما أنهم أكثر تحمل لمسئولية التدخل المباشر فى الأزمات من الإناث (كإطفاء حريق أو إنقاذ غريق)، على أن التدخل غير المباشر (كطلب المساعدة هاتفياً) يتساوى فيها كل من الذكور والإناث. كما تبين أن وجود الآخرين فى موقف الخطورة يؤثر على ردود أفعال الإناث، ولكنه لا يؤثر على الذكور. فالإناث تميلن إلى تقديم مساعدة أقل عند وجود الآخرين فى الموقف عن وجودهن بمفردهن، بينما لا يتأثر الذكور بوجود الآخرين سواء بشكل مباشر أو غير مباشر ويعزى ذلك لطبيعة موقف الخطورة والذى يعد ذا تكلفة عالية بالنسبة للإناث مقارنة بالذكور (سوزان الشامى، ١٩٩٤، ص٩٧).

لكن لماذا لم تظهر فروق بين الذكور والإناث فى الثقة والمساندة الاجتماعية؟ ربما تكمن الإجابة فى أن الدراسة الحالية تناولت التفاعل بين الأفراد فى إطار الجنس الواحد : التفاعل بين الذكور وبعضهم البعض من ناحية والتفاعل بين الإناث وبعضهم البعض من ناحية أخرى، مما قلل من إمكان الوقوف على أشكال التفاعل العميق بين الجنسين بما له من دلالات مختلفة.

**(٦) مناقشة نتائج الفرض السادس :**

ينص هذا الفرض على أنه : لا توجد فروق بين الذكور والإناث فى أبعاد الدافعية للانضمام للجماعة. وقد كشفت نتائج الدراسة عن صدق هذا الفرض الصفرى. فلم تصل الفروق بين الذكور والإناث إلى مستوى الدلالة

الإحصائية إلا فى متغيرين إثنين فقط هما الإنتباه والمقارنة الاجتماعية. وكان اتجاه الفرقين فى الحالتين لصالح الذكور ويعنى ذلك أن الذكور أكثر حرصاً من الإناث على أن توجد لدى الآخرين فكرة إيجابية عنهم ونيل ثنائهم ومديحهم، وكذلك مقارنة أنفسهم بالآخرين للحصول على المعلومات المتعلقة بالذات منهم (Hill, 1987).

أما المساندة الإنفعالية والتنبيه الإيجابى، فلم يتبين وجود فروق بين الذكور والإناث فيهما وربما يكون السبب فى ذلك هو حاجة كلا الجنسين من الذكور والإناث إلى هذا الشكل من أشكال الدافعية بنفس القدر.

**(٧) مناقشة نتائج الفرض السابع :**

ينص هذا الفرض على أنه : لا تنتظم متغيرات الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية ودافعية الانضمام للجماعة فى مجال عام". وقد كشفت نتائج التحليل العاملى التى أجريت عن رفض هذا الفرض الصفرى بالنسبة لعينة الذكور فقط، وصدقه بالنسبة لعينة الإناث. فلدى الذكور كشفت النتائج عن وجود عاملين مرتبطين، الأول تشبعت عليه متغيرات الثقة فى الشريك والثقة العامة ومساندة الأسرة ومساندة الأصدقاء والإيثار، والثانى تشبعت عليه متغيرات دافعية الانضمام للجماعة الأربعة وهى المساندة الانفعالية والانتباه والتنبيه الإيجابى والمقارنة الاجتماعية. وكان معامل الارتباط بين العاملين دالاً فيما وراء مستوى ٠١,٠ . ولدى الإناث كشفت النتائج عن وجود نفس العاملين السابقين ولكنهما مستقلان، حيث كان معامل الارتباط بينهما صفرياً.

## ثانياً : مناقشة عامة للنتائج :

سار التصور النظرى للدراسة الحالية فى محورين أساسيين : الأول هو تحديد أهم أبعاد دافعية الإنضمام للجماعة التى حظيت باهتمام الباحثين السابقين فى التراث النفسى الاجتماعى كأحد أشكال الدافعية الاجتماعية أو دافعية الجماعة Group motivation . ولوحظ فى محاولة تحديد هذه الأبعاد أن دافعية الجماعة متعددة الأبعاد والمظاهر، وتتباين فى مدى عموميتها لتشمل دافع الألفة والمودة (McAdams & Healy, 1984) ودافع القوة (Winter, 1979) والكفاءة الذاتية Self-efficacy والمعنى meaning والتوازن والاتساق balance & consistancy (Hogg & Abrams, 1997) ودافعية الانضمام للجماعة (Hill, 1987) وغيرها من الدوافع الأخرى (Hogg & Abrams, 1997) .

وإنطلاقاً مما يراه بعض الباحثين الثقات فى الميدان من أنه يفضل تحديد أبعاد نوعية للمجال الدافعى حتى تتاح فرصة الدراسة الشاملة والمستفيضة له (Hill, 1987) كان التوجه لتحديد أبعاد نوعية لمجال دافعية الانضمام للجماعة موضوع الاهتمام فى الدراسة الحالية وبالفعل تم تحديد أربعة أبعاد نوعية هى التنبيه الإيجابى والإنتباه والمقارنة الاجتماعية والمساندة الإنفعالية وهى الأبعاد الأربعة التى أشار إليها هل (المرجع السابق) إلى دلالتها وأهميتها فى التعبير عن دافعية الإنضمام للجماعة وورد تناولها فى أطر نظرية أخرى ربما بمسميات مختلفة. أما المحور الثانى الذى سار فى إطاره التصور النظرى للدراسة فيتمثل فى افتراض أن الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية عوامل أساسية فى دافعية الأفراد للانضمام للجماعة.

وفى إطار هذا التصور صيغت فروض الدراسة السبعة (التى تمت مناقشتها فى إطار المناقشة الجزئية السابقة للنتائج) لتشمل شقين أساسيين : الأول هو افتراض العلاقة بين الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية من ناحية وأبعاد دافعية الانضمام للجماعة الأربعة من ناحية أخرى. أما الشق الثانى فيتمثل فى افتراض الفروق بين الذكور والإناث فى مختلف هذه المتغيرات.

وقد كشفت النتائج عن عدم صدق الفروض الصفرية الخاصة بالشق الأول وقبول الفروض المقابلة لها حيث ظهرت علاقات دالة بين الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية وأبعاد دافعية الإنضمام للجماعة سواء لدى الذكور أو الإناث. وقد تعدت معاملات الارتباط ٣, فى كثير من الحالات هذا وإن كان عدد وأحجام معاملات الارتباط الدالة لدى الإناث أقل من مثيلاتها لدى الذكور، هذا فضلاً عن استقلال عاملى الإناث مقارنة بعاملى الذكور المرتبطين.

وهذه العلاقات بين الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية من ناحية وأبعاد دافعية الإنضمام للجماعة الأربعة من ناحية أخرى توحى ببديلين نظريين كلاهما يحتاج إلى الفحص والدراسة مفادهما أن متغيرات الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية تقف كدوافع وسيلية Instrumental لدافعية الانضمام للجماعة أو أن هذه المتغيرات تمثل بالفعل أبعاداً أساسية من أبعاد الدافعية الاجتماعية عموماً أو دافعية الانضمام للجماعة على وجه الخصوص. فكل من الإيثار والثقة والمساندة الاجتماعية له مضمون دافعى فى حد ذاته. فالإيثار له مضمون دافعى لتقديم المساعدة والعون للآخرين الذين يحتاجونها من أجل إسعادهم وزيادة رفاهيتهم (Batson, et al. 1997) أو من أجل إسعاد الذات

بما لديها من أنانية لأن الشخص يرى نفسه فى الآخر ;Cialdini et al. 1997) (Neubreg et al. 1997 . والثقة أيضاً لها مضمون دافعى يتمثل فى اطمئنان الشخص على ما يمكن أن يحصل عليه من الجماعة التى ينتمى إليها إذا أراد أى شئ منها (Couch, et al. 1996) . والأمر نفسه بالنسبة للمساندة الاجتماعية، فهى لها مضمون دافعى يتمثل فى الحاجة الشديدة لنيل دعم ومساندة الآخرين (Hill, 1991; Sarason et al. 1986) وبخاصة أن المساندة الإنفعالية تمثل فى تصور هل بعداً مهماً من أبعاد دافعية الانضمام للجماعة التى تم تناولها فى إطار الدراسة الحالية (Hill, 1987) .

كما افترض ريكوفسكى Reykowski عام ١٩٨٢ فى استخلاصه لمراجعته للدافعية الاجتماعية أن هناك دافعاً نوعياً آخر يندرج تحت دافع الانضمام أطلق عليه عدم الأنانية Less selfish وافترض أن الأشخاص لديهم حاجة أساسية لكى يكونوا قادرين على تنظيم وترتيب الآخرين (بما فى ذلك الذات) فى تمثيل معرفى لشبكة العلاقات الاجتماعية التى يمكن التنبؤ بها. ووضع شخص معين بنجاح فى مثل هذه الشبكة الاجتماعية يصبغه بتكافؤ إيجابى ويعزز دافع الانضمام لديه (Hogg & Abrams, 1997).

وهذا الدافع الذى أشار إليه ريكوفسكى قريب الشبه إلى درجة كبيرة من الإيثار أو الغيرية كما أشار باتسون وزملاؤه إلى معناه ودلالته. ويمكن أن نجد دوافع أخرى تقترب من المتغيرات التى افترضنا إمكان النظر إليها أو تناولها كأبعاد للمفهوم العام لدافعية الانضمام للجماعة وعموماً يعد الانضمام للجماعة دافع إنسانى قوى جداً للاتصال الاجتماعى يحدث ويستمر لأن الاتصال الاجتماعى يعتبر مكافأة أو مدعماً بطريقة معينة أو بأخرى وله أبعاد

ومظاهر عديدة تتباين فى مدى عموميتها وتحتاج إلى المزيد من البحوث والدراسات.

أما بالنسبة للشق الثانى لفروض الدراسة الصفرية الخاصة بالفروق بين الذكور والإناث فى مختلف المتغيرات، فتبين صدقها بوجه عام لأنه لم يصل من الفروق إلى مستوى الدلالة الإحصائية إلا عدد محدود من المتغيرات هى الإيثار والانتباه والمقارنة الاجتماعية ويمكن تفسير ذلك فى إطار أن هذه المتغيرات بما لها من مضمون دافعى تمارس تأثيرها على الذكور والإناث بنفس الأسلوب. فكلاهما يعيش فى ثقافة واحدة لها نفس الخصائص وتدعم نفس أشكال السلوك المرغوبة.

وهنا يثـار تساؤل مهم إذا كنا نتحدث على مستوى أمثل من الدافعية وما يرتبط به من توتر هو اللازم للأداء عموماً (أنظر: عبداللطيف خليفة ومعتز عبدالله، ١٩٩٧؛ محيى الدين حسين، ١٩٩٤) فهل هذه النتيجة تنطبق على الدوافع الاجتماعية عموماً ودافع الانضمام للجماعة على وجه الخصوص؟ فهل من المرغوب أن يزيد التنبيه الإيجابى والمساندة الإنفعالية والانتباه والمقارنة الاجتماعية وكذلك الثقـــة والإيثار والمساندة الاجتماعية؟ أم أن هناك حداً معيناً أو مستوى معينـــاً لا يجب أن تتدعاه هذه الدوافع؟ الإجابة أن ما ينطبق على مختلف الدوافع ينطبق كذلك على دافع الانضمام للجماعة بأبعاده المختلفة. فالمساندة الاجتماعية على سبيل المثال بقدر ما لها من آثار إيجابية، فإن لها كذلك آثاراً سلبية على الصحة الجسمية والنفسية وطبيعة الحياة ربما يغفلها بعض الباحثين. فأعضاء الشبكة الاجتماعية التى ينتمى إليها الشخص يمكن أن يسلكوا بطرق أو أساليب مساندة تدعم السلوك

سيئ التوافق لديهم مثل الشره فى تناول الطعام وتناول الخمور وتعاطى المخدرات والاكتئاب المزمن Cronic depression كما أن بعض الأشخاص الآخرين يمكن أن يحدث لديهم انزعاج وقلق بدلاً من توقع تقليل هذا القلق. كما أن الحماية الزائدة Overprotection تمثل أحد مظاهر المساندة سيئة التوافق (Cobb, 1976) .

وربما يمكن التعميم من النتائج الخاصة بالمساندة الاجتماعية على الثقة والإيثار وغيرهما. فالثقة الزائدة والمبالغة فى المساعدة أو التضحية من أجل إسعاد الآخرين قد يكون لها دلالات سلبية على الشخص نفسه صاحب المساعدة أو الذى يشعر بالثقة. وهذا مجرد افتراض يحتاج إلى التحقق من صدقه بما فى ذلك الأبعاد الأربعة الأساسية التى تم تناولها لدافعية الانضمام للجماعة.

ونظراً لأهمية المنطقة البحثية التى تنتمى إليها الدراسة الحالية فإن هناك عدة مشكلات نظرية فى حاجة إلى تناولها تناولاً بحثياً مكثفاً نظرياً وواقعياً : المشكلة الأولى تتمثل فى التداخل الواضح بين المفاهيم سواء فى معالجتها النظرية أو التجريبية ومن أمثلة هذا التداخل الربط بين العدوان والإيثار (Rushton, et al. 1986) والإيثار والتعاطف وسلوك المساعدة بشكل أدى إلى تناول بعض الباحثين للإيثار وسلوك المساعدة على أنهما مترادفان فى التناول التجريبى (أنظر: سوزان الشامى، ١٩٩٤).

وقد نبع هذا الخلط من افتراض التعاطف – الإيثار الذى قدمه باتسون ومعاونوه. هذا على الرغم من أن بعض الباحثين يرى أن الإيثار يختلف عن

سلوك المساعدة Helping behavior فى أن هذا المفهوم يستخدم فى المواقف التى لا ينطوى السلوك فيها على أية تضحيات واقعية أو محتملة تقع على عاتق الشخص القائم بالمساعدة، بينما ينطوى سلوك الإيثار على بعض المخاطر أو الحرمان الشخصى الذى يمكن أن يتعرض له صاحبه (Reber, 1985, p.318) .

وتتمثل المشكلة الثانية فى افتراض بعض الباحثين لأسس وراثية لمتغيرات مثل الإيثار والثقة بالإضافة إلى مختلف عوامل التنشئة الاجتماعية أو العوامل البيئية عموماً. فهل هناك فعلاً بعض العوامل الوراثية التى تساهم فى تباين هذه المتغيرات؟ وبخاصة أن بعض الدراسات التى استخدمت أساليب القياس البيولوجى الحديثة ودراسات التواءم وصلت إلى أن هناك أساساً بيولوجياً معيناً للعدوان وللإيثار (Rushton, et al., 1986) هذا على الرغم من التعارض الموجود بين نتائج هذه الدراسات. لكن يعد الإيثار من أكثر المتغيرات التى نالت الاهتمام فى هذا الصدد وتحتاج هى وغيرها إلى مزيد من الجهود لتحديد الوزن النسبى لكل من الوراثة والبيئة إذا ما ثبت أن هناك فعلاً أساساً وراثياً لها.

أما المشكلة الثالثة فتتمثل فى إمكان إيجاد نموذج شامل أو إطار نظرى متكامل يمكن أن يستوعب هذه المتغيرات الدافعية مجتمعة التى تمثل أبعاداً لدافعية الانضمام للجماعة وبخاصة أن مختلف المحاولات السابقة جزئية وغير مباشرة. ففى نموذج موريلاند Moraland وليفاين Levin للتنشئة الاجتماعية يتبين أن الالتزام Commitment يعتمد على التحليلات التى يقوم بها الفرد

والجماعة للمكسب والخسارة. كما نجد فى نظرية شريف Sherif للصراع الواقعى نجد أن طبيعة العلاقات بين الجماعات تعتمد على ما إذا كان التعاون بين الجماعات ضرورياً لإشباع أهداف نوعية وبالطبع فإن النظرية التقليدية لتماسك الجماعة تشير إلى أن مكافأة Rewardinness العلاقات بين الأشخاص تؤثر فى تماسك الجماعة كما هو الأمر فى المحبة بين الأشخاص (Hogg & Abrams, 1997) .

ونخلص مما سبق أن الدراسات السابقة أو البحوث المحلية فى هذه المنطقة البحثية قليلة. لذلك هناك بعض التساؤلات التى تمخضت عن الدراسة الحالية وتحتاج إلى الإجابة عنها فى دراسات لاحقة وهى :

- ما دور الثقة والإيثار فى تحقيق التوافق الزواجى بين حديثى الزواج، وفى التغلب على الضغوط التى تواجههما؟
- ما طبيعة ارتقاء كل من الثقة والإيثار والمساندة الاجتماعية عبر مراحل العمر وبخاصة مرحلتى الطفولة والمراهقة؟
- هل هناك علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وكل من توجه الثقة والإيثار؟
- هل هناك علاقة بين المساندة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية؟
- ما طبيعة دور المساندة الاجتماعية فى التغلب على الضغوط النفسية أو مواجهتها؟
- ما طبيعة العلاقة بين تقدير الذات وكل من دافعية الانضمام للجماعة والإيثار والثقة من ناحية أخرى؟

- ما طبيعة العلاقة بين الثقة والإيثار والاتجاهات التعصبية بمختلف أشكالها؟
- ما طبيعة ارتقاء أبعاد كل من الثقة والإيثار منذ مراحل العمر المبكرة؟
- إذا ما درست كل من الدافعية للانضمام للجماعة والدافعية للمودة بصورة مستقلة (كما هو موجود فى التراث السابق) فهل هناك علاقة فيما بينهما؟

# قائمة المراجع

## أولاً : المراجع العربية :


١ – أسامة أبو سريع (١٩٩٣). **الصداقة من منظور علم النفس**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.

٢ – سوزان أحمد الشامى (١٩٩٤). **العلاقة بين سلوك تقديم المساعدة وبعض المتغيرات النفسية الاجتماعية**، رسالة ماجستير مقدمة لكلية الآداب، جامعة القاهرة (غير منشورة).

٣ – محمد محروس الشناوى ومحمد السيد عبدالرحمن (١٩٩٤). **المساندة الاجتماعية والصحة النفسية : مراجعة نظرية ودراسات تطبيقية**، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٤ – محيى الدين حسين (١٩٨٨). **دراسات فى الدافعية والدوافع**، القاهرة، دار المعارف.

٥ – محيى الدين حسين (١٩٨٣). **دراسات فى شخصية المرأة المصرية**، القاهرة : دار المعارف.

٦ – معتز سيد عبدالله (١٩٨٧). **الاتجاهات التعصبية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية والأنساق القيمية**، رسالة دكتوراه مقدمة إلى كلية الآداب، جامعة القاهرة.

٧ – معتز سيد عبدالله (١٩٨٩). **الاتجاهات التعصبية**، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٣٧.

٨ – معتز سيد عبدالله (١٩٩١). الدافعية، فى : عبدالحليم محمود السيد وآخرين (محرر) **علم النفس العام**، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٩ - معتز سيد عبدالله (١٩٩٥). **بحوث فى علم النفس الاجتماعى والشخصية،** **المجلد الأول،** الطبعة الثانية، القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

١٠- معتز سيد عبدالله (١٩٩٧)، **بحوث فى علم النفس الاجتماعى والشخصية،** المجلد الثانى، القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

١١- معتز سيد عبدالله (١٩٩٧). علاقة السلوك العدوانى ببعض متغيرات الشخصية، **مجلة كلية الآداب**، جامعة القاهرة، المجلد ٥٧، العدد (٤)، ص ص ٤٥-٨٣.

١٢- عبداللطيف خليفة (١٩٩٥). **الدافعية للإنجاز : دراسة ثقافية مقارنة بين طلاب الجامعة من المصريين والسودانيين،** القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

١٣- عبداللطيف خليفة ومعتز عبدالله (١٩٩٧). **الدوافع والإنفعالات،** الكويت: مكتبة المنار الإسلامية.

## ثانياً : المراجع الأجنبية :

14. Abrams, D. & Hogg, M. (1988). Comments on the motivational status of self-esteem in social identity and intergroup discrimination, **European journal of Social psychology**, 18, 317-34.

15. Anastasi, A. **Psychological Testing**, 4th ed., New York: Mcmillan Publishing Co., Inc., 1976.

16. Atkinson, J. (1964). **An introduction to motivation**, New Jersey: Van Nostrand - Reinhold.

17. Batson, C. et al., (1981). Is empathic emotions a source of altruistic motivation, **Journal of personality and social psychology**, 40, 2, 290-302.

18. Batson, C. et al. (1997a). Is empathy - induced helping due to self-other merging? **Journal of personality and social psychology**, 73, 3, 495-509.

19. Batson, C. et al. (1997b). Self-other megring and the empathy - altruism hypothesis : Reply to Neuberg et al. (1997). **Journal of personality and social psychology**, 73, 3, 517-522.

20. Baumann, D. et al. (1981). Altruism as hedonism: Helping and self-gratification as equivalent responses, **Journal of personality and social psychology**, 40, 6, 1039-1046.

21. Berkowitz, L. (1972). Social norms, feelings and other factors affecting helping and altruism, In: L. Berkowitz (Ed.), **Advances in experimental social psychology**, New Yor'. Academic press, Vol. 6, pp. 63-108.

22. Berkowitz, L., **A survey of social psychology**, New York: CBS Publishing Japan Ltd., 1986.

23. Bierhoff, H. et al. (1991). Evidence for the altruistic personality from data on accident research, **Journal of personality**, 52, 2, 263-280.

24. Brown, J. & Mankowski, T. (1993). Self-esteen, mood and self-evaluatin : changes in mood and the way you see you, **Journal of personality and social psychology**, 64, 3, 421-430.

25. Bryan, J & London, P. (1970). Altrustic behavior by children, **Psychological bulletin**, 1970, 73, 3, 200-211.

26. Buss, A. (1980). Social rewards and personality, **Journal of personality and social psychology**, 44, 3, 553-563.

27. Buss, A. (1983). Social rewards and personality, **Journal of personality and social psychology**, 44, 553-563.

28. Batson, C. et al. (1986). Where is the altruism in the altruistic personality? **Journal of personality and social psychology**, 50, 212-220.

29. Buss, D. (1984). Toward a psychology of person - environment (pE) correlation: The role of spuse selection, **Journal of personality and social psychology**, 47, 361-377.

30. Buss, A. (1986). **Social Behavior and personality**, Hillsdale, Nj: Erlbaum.

31. Cialdini, R. et al. (1997). Reinterpreting the empathy - Altruism relationship when one into one equals oneness, **Journal of personality and Social psycholoty**, 73, 3, 481-494.

32. Cobb, S. (1976). Social support as a mediator of life stress, **Psychosomatic Medicine**, 38, 300-314.

33. Cohen, S. et al. (1986). Social skills and the stress-protective role of social support, **Journal of personality and social psychology**, 50, 5, 963-973.

34. Couch, L. et al. (1996). The assessment of trust orientation, **Journal of personality Assessment**, 67 (2) 305-323.

35. Cutrona, C. (1986). Behavior manifestations of social support : A microanalytic investigation, **Journal of personality and social psychology**, 51, 1, 201-208.

36. Feldman, R. (1985). **Social psychology: Theories, research and application**, New York: McGraw-Hill Book Company.

37. Foa, U. & Foa, E. (1974). **Societal structure of the mind**, Springfield, Ill: charles C thomas.

38. Fultz, J. et al. (1986). Social evaluation and the empathy - altruism hypathesis, **Journal of personality and social psychology**, 50, 4, 761-769.

39. Gaines, S. et al. (1997). Evaluating the circumplexity of interpersonal traits and the manifestation of interpersonal traits in the interpersonal trust, **Journal of personality and social psychology**, 73, 3, 610-623.

40. Grace, G. & Schill, T. (1986). Social support and coping style differences in subjects high and low in interpoersonal trust, **Psychological reports**, 59, 584-586.

41. Hatchett, L. et al. (1997). Interpersonal expectation, Social support, and adjustment to chronic illness, **Journal of personality and social psychology**, 73, 3, 560-573.

42. Hermans, H. (1970). A questionnaire measure of achievement motivation, **Journal of applied psychology**, 54, 353-363.

43. Heretick, D. (1981). Gender - specific relationships between trust - suspition, locus of control and psychological distress, **Journal of psychology**, 108, 267-274.

44. Hill, C. (1987). Affiliation motivation: people who need people but in different ways, **Journal of personality and social psychology**, 52, 1008-1018.

45. Hill, C. (1991). Seeking emotional support: The influence of affiliative need and partner warmth, **Journal of personality and social psychology**, 1, 112-121.

46. Hogg, M. & Abrams, D. (1997). **Group motivation: Social psychological perspectives**, New York: Harvester wheatsheaf.

47. Holmes, J. (1991). Trust and appraisal process in close relationships, in : H. Holmes & D. perlman (Eds.) **Advances in personal relationships**, London: Kingsley, pp. 57-106.

48. Hoffman, M. (1981). Is altruism part of human nature? **Journal of personality and social psychology**, 40, 1, 121-137.

49. Howard, J. et al. (1986). Sex, power, and influence tactics in intimate relationship, **Journal of personality and social psychology**, 51, 1, 102-109.

50. Jones, W. et al. (1995). A psychometric explanation of marital satisfaction and committment, **Journal of social behavior and personality**, 10, 923-932.

51. Keil, L. (1986). Rules, reciprocity and rewards, **A developmental study of resource allocation in social interaction**, 22, 419-435.

52. Ltrnd. D. (1970). Altruism : An examination of the conept and a revew of the literature, **Psychological Bulletin**, 73, 4, 258-302.

53. Lewis J. & Weigart, A. (1985). Trust as social reality, **Social forces**, 63, 967-985.

54. McAdams, D. & Constantian, C. (1983). Intimacy and affiliation motives in Daily Living: An experience sam pling analysis, **Journal of personality and social psychology**, 45, 4, 851-861.

55. McAdams, D. et al. (1984a). Looking, laughing and smiling in dyads as a function of intimacy motivation and reciprocity, **Journal of personality**, 52, 261-273.

56. McAdams, D. et al. (1984b). Social motives and patterns of friendship, **Journal of personality and social psychology**, 47, 4, 828-838.

57. McGuire W., Attitudes and attitude change, In: G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), **Handbook of social Psychology**, New York: Random House, 1985, 2, 233-346.

58. McClelland, D. et al. (1958). **The achievement, motive**, New York: Appleton - Century - Crofts.

59. Mci-ha, & Csikszentmihalyi. (1991). Affiliation motivation and daily experience : Some issues on gender differences, **Journal of personality and Social psychology**, 60, 1, 154-164.

60. Myers, D. (1988). **Social psychology**, New York: McGraw - Hill Book company.

61. Murray, H. (1938). **Exploration in personality**, New York: Oxburd University Press.

62. Neuberg, S. et al. (1997). Does empathy lead to anything more than superficial helping? comment on Batson et al. (1997). **Journal of personality and Social psychology**, 73, 3, 510-516.

63. Reber, A., **Dictionary of Psychology**, Great Britain: Penguin Books Ltd., 1985.

64. Remple, J. et al. (1985). Trust in close relationships, **Journal of personality and social psychology**, 49, 95-112.

65. Rodin, J. (1985). The application of Social psychology, In. G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), **The handbook of Social Psychology**, New York: Random House, Vol. 2, 805-881.

66. Romer, D. et al. (1986). A person - Situation approach to altrustic Behavior, **Journal of personality and Social Psychology**, 51, 5, 1001-1012.

67. Rotter, J. (1967). Generalized expectances for interpersonal trust, **American psychologist**, 26, 443-452.

68. Rotter, J. (1980). Interpersonal trust, trustworthiness and gullibility, **American psychologist**, 35, 1-7.

69. Rushton, J. et al. (1986). Altruism and aggression : The heritability of individual differences, **Journal of personality and Social Psychology**, 50, 6, 1192-1198.

70. Sarason, I. et al. (1986). Social support as an individual difference variable : Its stability, origins, and relational aspects, **Journal of personality and social psychology**, 50, 4, 845-855.

71. Scanzoni, J. (1979). Social exchange and behavior interdependence, In: R. Burgess & T. Huston (Eds.), **Social exchange in developing relationships**, New York: Academic Press.

72. Sears, D. et al. (1985). **Social Psychology**, 5th ed., London: prentice 0 Hall, Inc.

73. Swap, W. & Rubin, J. (1983). Measurement of interpersonal orientation, **Journal of personality and Social Psychology**, 44, 1, 208-219.

74. Turner, et al. (1983). Social support : Conceptualization, measurement and implication for mental health, **Research in community and Mental Health**, 3, 67-111.

75.Veroff, J. & Veroff, J. (1980). **Social incentives: A life span developmental approach**, New York: Academic press.

76. Winter, D. (1973). **The power motive**, New York: Free press.

77. Wrightsman, L. (1974). **Assumptions about human nature: A social psychological approach**, Monterey, CA: Brooks cole.

78. Underwood, B. & Moore, B. (1982). Perspective taking and altruism, **Psychological Bulletin**, 91, 1, 143-173.

79. Wong, M. & Csikszentmihalyi, M. (1991). Affiliation motivation and daily experience : Some issues on gender differences, **Journal of personality and social psychology**, Vol. 60, No. 1, 154-164.

# البحث الثانى

## سمة التعصب وعلاقتها
## بكل من نمط السلوك «أ»
## ومركز التحكم

## مقدمة:

ظل التعصب موضوعاً مهماً من موضوعات علم النفس الاجتماعى منذ فترات مبكرة من القرن الحالى وحتى الآن. وتم تناوله على أنه اتجاه يحكم التفاعل بين الأفراد الذين ينتمون إلى مختلف الجماعات، سواء كان اتجاهاً سلبياً أو إيجابياً. وقد حظى التعصب السلبى أو الاتجاهات التعصبية السلبية بالقدر الأكبر من الاهتمام لما يترتب عليه من آثار سلبية على النواحى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية فى سائر المجتمعات الإنسانية. وتنعكس هذه الآثار السلبية على المجتمعات فى عمومها مثلما تعود على الأفراد تماماً. وهناك العديد من المجتمعات التى عانت ومازالت تعانى من نفس الاتجاهات بسببه السلبية وغير قادرة على مواجهة هذه المشكلة.

بمعنى آخر : إذا وصل التعصب السلبى إلى درجة معينة من الشدة، فإنه يصبح عاملا من عوامل تقويض وحدة المجتمع، وينم عن اضطراب فى ميزان الصحة النفسية والاجتماعية للأفراد مما يفسد المجتمع ويهدد كيانه (مصطفى. زيور، ١٩٥٢). وفى مقابل ذلك، إذا ساد التسامح والمودة والتعاون بين أعضاء مختلف الجماعات فى مجتمع معين، دون تمييز ولا تفضيل، فسنجد أن الاستقرار النفسى والاجتماعى سيكون السمة المميزة لذلك المجتمع مما ينعكس فى نهاية الأمر على الصحة النفسية لأبنائه، ويتيح فرصاً أكبر للتقدم والازدهار. وينطبق نفس الأمر على صيغ التفاعل بين الأفراد الذين ينتمون مجتمعات مختلفة.

ومع ذلك فالمسألة ليست دائماً بهذه السهولة. إذ تؤدى متغيرات عديدة دورها فى نشأة أشكال مختلفة من التحيزات والكراهية والعداوة. ففى الفترة

الحالية زادت الاتجاهات التعصبية العنصرية والعرقية بين المجتمعات وبعضها البعض، وازدادت الاتجاهات التعصبية الطائفية داخل المجتمع الواحد، وكذلك أشكال التعصب الدينى ممزوجة بالتعصب الطائفى كما تحدث فى مناطق عديدة من العالم الآن (معتز عبدالله، ١٩٨٩).

والفاحص لتراث التعصب يجد أن هناك ثلاثة معايير مثالية مختلفة، يمكن القول إن التعصب يحدث نتيجة الانحراف عنها، وهى معيار العقلانية Rationality ومعيار العدالة Justice، ومعيار المشاعر الإنسانية الرقيقة Human Heartedness. وقد أكدت كل مجموعة من الباحثين على معيار بذاته من هذه المعايير الثلاثة عند تعريفها للتعصب.ويعد معيار **العقلانية** أساساً لتعريف التعصب طبقاً لافتراض بودرميكر (Powdermaker, 1944)، وألبورت (Allport, 1958). ويقصد بهذا المعيار أن هناك محاولات مستمرة تبذل للحفاظ على المعلومات الدقيقة، وتصحيح المعلومات الخاطئة التى يتلقاها الشخص، وعمل تحديدات وتمييزات لكى يكون منطقياً فى استنباطاته، وواعياً باستدلالاته. والتعصب بمعنى الانحراف عن «معيار العقلانية» يحدث فى شكل حكم متعجل Hasty judgement، أو حكم مسبق أو تعميم مفرط، أو التفكير فى إطار القوالب النمطية، ورفض تعديل الرأى فى ظل ظهور دلائل جديدة، ورفض الاهتمام بالفروق الفردية أو السماح بها (Harding et al., 1975).

والمعيار **الثانى** قدمه ميردال (Myrdel, 1944) وميرتون (Merton, 1949)، ويعد مؤشراً للمساواة فى المعاملة. فهو يتطلب وجوب المساواة فى المعاملة بين الأشخاص جميعهم فى كل مجالات الاهتمامات العامة، ما عدا المعاملة الفارقة التى تقوم على أساس تمايز القدرات وأشكال الإنجاز التى ترتبط

وظيفياً بمتطلبات الموقف. ويسمى السلوك الذى ينحرف عن هذا المعيار بالتمييز. ويفرض معيار العدالة على الشخص أن يتجنب هذا التمييز، وأن يعيه ويعارضه حينما يراه موجهاً إلى طرف ثالث (Harding et al., 1975).

أما المعيار **الثالث** للتعصب، فهو أصعب فى تفسيره من المعيارين الآخرين. ويطلق عليه اسم «المشاعر الإنسانية الرقيقة». وهو المعيار الذى ينطوى عليه تعريف التعصب لدى هارتلى Hartley ويتمثل فى تقبل الأشخاص الآخرين بمفاهيم إنسانيتهم، وليس على أساس أنهم يختلفون عن بعضهم البعض فى مجموعة من الخصال. وهذا التقبل يعد استجابة شخصية مباشرة سواء على مستوى المشاعر أو السلوك. وتشمل هذه الاستجابة الشخصية مجالات العلاقات الخاصة فضلا عن العلاقات العامة. والتعصب بمعنى الانحراف عن معيار العلاقات الإنسانية الرقيقة يتراوح من اللامبالاة Indifference من خلال الرفض إلى العداوة النشطة. ويطلق على هذا الشكل من أشكال التعصب اسم النفور Intolerance (المرجع السابق).

وهذه المعايير الثلاثة السابقة هى التى تبلورت فيما بعد وأخذت صورة التعصب والقوالب النمطية والتمييز كمجالات بحثية متمايزة أو منفصلة للعلاقات أو التوجهات بين الجماعات Intergroup orientation . فدراسة القوالب النمطية للفئة Category stereotypes ترتبط ارتباطا وثيقا فى البحث بمجال ادراك الشخص والمعرفة الاجتماعية Social cognition وعلى ذلك يتم ادراك القوالب النمطية على أنها توقعـــات تقوم على أساس الفئة وتؤثر فى الانتباه وتفسير الأحداث وذاكرة المعلومات عن أعضاء الفئة الاجتماعية (Hamilton, et al., 1990) والقوالب النمطية التى تنشأ من التحيزات فى

معالجة المعلومات والتخزين والاسترجاع يتم فهمها كمترتبات للوظيفة المعرفية السوية. وفى هذا الاطار، فإن التضمينات التقويمية للقوالب النمطية ومعتقدات القولية النمطية Stereotypic Beliefs تعد ثانوية للمحددات البنائية والوظيفية لتكوينها وتنشيطها (Brewer, 1994) .

أمام الجوانب التقويمية الوجدانية للإدراك بين الجماعات فتكمن فى دراسة التعصب الذى يرتبط (داخل علم النفس الاجتماعى) ارتباطاً وثيقاً بمجال البحث فى الاتجاهات النفسية الاجتماعية وتغيير الاتجاهات . ومن هذا المنظور يعد التعصب استعداداً شخصياً أو توجهاً للاستجابة نحو جماعة اجتماعية معينة أو تمثيلها الرمزى Symbolic representation ويتركز البحث فى هذا المنظور على تقويم الفروق الفردية والعلاقات المتبادلة بين المعتقدات التقويمية والوجدان والقيم كمكونات للتعصب على مستوى الفرد الذى تقوم التنشئة الاجتماعية الفردية بدور حاسم فى نشأته ، والذى يبقى ويستمر من خلال المعتقدات التعصبية التى تقوم بحماية تقدير الذات واستمرار النظم الاجتماعية (Snyder & Meine, 1994) .

وعلى الرغم من أنه توجد جهود تدمج المقاييس السلوكية فى البحث فى التعصب والاتجاهات بين الجماعات ، فإن التمييز (السلوك التمييزى الذى يوجه نحو الأفراد والجماعات كدالة لعضوية الفئة) يمثل علاوة على ذلك مجالات بحثياً مختلفاً (Brewer, 1994) ورغم هذا التمييز السابق لمجالات التعصب والقوالب النمطية والتمييز، فإن مشكلات البحث أعقد مما يبدو الأمر. فكل مجال من المجالات الثلاثة السابقة يمكن تناوله عبر مستويين : الأول: المستوى الفردى/بين الأفراد ، والثانى: المستوى الاجتماعى – بين

الجماعات. فهناك تمييز بين القوالب النمطية الشخصية Personal stereotypes أو المعقدات التى توجد لدى الأفراد عن جماعات اجتماعية معينة، والقوالب النمطية الاجتماعية Social stereotypes التى تمثل المعتقدات التى يشترك فيها أعضاء مجتمع معين. فأعضاء مجتمع معين ربما تكون لديهم معلومات عن القوالب النمطية الاجتماعية المشتركة التى لا يقرونها بصورة شخصية أو العكس، فربما يقر الأشخاص معتقدات خاصة أو شخصية لا تمثل جزءاً من القوالب النمطية الاجتماعية. وأكثر من ذلك، فإن القوالب النمطية عن الجماعات ككل ربما تكون ممثلة أو غير ممثلة فى الادراكات الشخصية بين الأفراد أعضاء مختلف الفئات الاجتماعية.

والتعصب هو الآخر ينظر إليه غالباً (كما أشرنا ) على أنه استعداد شخصى (فردى) أو اتجاه نفسى اجتماعى ، نجد أنه يتم صياغته كذلك بمفاهيم المعايير الاجتماعية لمجتمعات بعينها أو ثقافات أو أقاليم . وأكثر من ذلك يمكن التعبير عن الاتجاهات التعصبية فى العلاقات بين الأشخاص أو شكل السياسات الاجتماعية التى توجه نحو الجماعة ككل. وهكذا فإن كلاً من مصدر التعصب Source وهدفه Target يمكن تحديده وتعريفه على مستوى الفرد أو الجماعة. (المرجع السابق).

وبصورة مشابهة فإن التمييز يمكن أن يفصح عن نفسه فى سلوك الأفراد أو كشكل من أشكال تمييز المؤسسات Institution Discrimination . فعلى مستوى سلوك الأفراد نجد أن التمييز يمثل المكون السلوكى للتعصب الفردى والتوقعات التى تقوم على أساس الفئة (Neuberg, 1994) وعلى مستوى الجماعات نجد أن التمييز يتبدى فى الوسائل (المداخل) التمييزية

Differential access للمصادر والمكانة والنفوذ كدالة لعضوية الجماعات (Bourhis, 1994) وقد صاغ برويرBrewer التصنيف السابق لمجالات البحث فى ضوء الشكل التالى رقم (١).

| | الفرد/ بين الأفراد | المجتمع/بين الجماعات |
|---|---|---|
| القوالب النمطية | ١ | ٤ |
| التعصب | ٢ | ٥ |
| التمـييز | ٣ | ٦ |

**شكل رقم (١)**
**منظور البحث ذى الأبعاد الستة المتميزة**
**(نقلا عن بروير ١٩٩٤)**

ويمكن فى ضوء هذا التصور أن يتناول الباحث بالدراسة إحدى الخلايا الست السابقة أو يدمج خليتين أو أكثر فى بحثه. فقد دمج البعض بين المضمون التقويمى Evaluative content للقوالب النمطية (الخلية ١) والتعصب (الخلية ٢) . ويعنى ذلك الربط بين مناهج بحوث المعرفة الاجتماعية والمناحى التقليدية لدراسة الاتجاهات (Esses et al., 1994) . كما ربط البعض الآخر فى تحليله للمعرفة الاجتماعية لسلوك الاشخاص بين القوالب النمطية (الخلية ١) والتمييز (الخلية ٣) فى نسق سببى متبادل على مستوى كل من الفرد والعلاقة بين الأفراد (Neuberg, 1994). وقارن جاردنر بين القوالب النمطية الشخصية ومثيلتها الاجتماعية ووقف على الفروق فيما بينها (الخلية ١ ، ٢) (Gardner, 1994) وهكذا يمكن دراسة إحدى الخلايا الست منفردة أو الدمج بين أية خليتين منها (Brewer, 1994) .

وفى البحث الحالى تحدد الاهتمام بالخلية رقم (٢) التى تمثل التعصب الفردى/بين الأفراد فى ضوء التصور السابق، وتحددت مشكلة البحث على النحو التالى ذكره.

## مشكلة الدراسة :

إذا كانت هناك شخصية تسلطية تعكس خصال مضمون ثقافة غربية بعينها (Adorno et al., 1950)، وإذا كانت شخصية ديمقراطية تتسم ببعض السمات التى تقابل سمات الشخصية التسلطية (Rushton, 1986)، وإذا كانت هناك شخصية غيرية أو إيثارية Alturistic تقابل سمات الشخصية العدوانية (Batson, 1986)، أو غير ذلك من أنواع الشخصية التى حظيت باهتمام الباحثين، سواء فى توصيف خصالها ووضع مقاييس مناسبة لها، أو فى دراسة علاقتها بغيرها من سمات الشخصية التى يفترض ارتباطها بها، إذا كانت هناك كل هذه الأنواع من الشخصية الإنسانية ذات السمات والخصال المميزة، فهل يمكن الحديث فعلا عن نوع من الشخصية التعصبية (معتز عبدالله، ١٩٨٩، ص٢٦٦). هذا ما أشار إليه بعض الباحثين السابقين (مايكل أرجايل، ١٩٧٣، ص١٥٠)، وإن انصب على مجال التعصب العنصرى على وجه التحديد (Watson, 1973; Ehrlick, 1979).

ومن ثم تأخذ مشكلة الدراسة الحالية محورين أساسيين، **الأول** هو : توصيف خصال الشخصية التعصبية المفترضة وتحديد ملامحها الإجرائية، ووضع مقياس مناسب لتقويم هذه الخصال، **والثانى** : تقويم علاقة هذه السمة بمتغيرين من متغيرات الشخصية التى يفترض أن ترتبط بهما وهما

نمط السلوك ( أ ) ومركز التحكم فى التدعيم. وهو ما نعرض لتفاصيله على النحو التالى ذكره.

## أولاً : سمات الشخصية التعصبية :

تعود بداية الاهتمام بخصال الشخصية التعصبية إلى بحوث الشخصية التسلطية التى قام بها «أدورنوا وزملاؤه» لفهم أسباب الاتجاهات المعادية للسامية (اليهود على وجه التحديد) فى عام ١٩٣٠، وسلوك الإذعان Compliance الخاص بالألمان نحو هتلر (Adorno et al., 1950).

وينظر هؤلاء الباحثين إلى التعصب على أنه اضطراب فى الشخصية يماثل تماماً مختلف المخاوف المرضية Phobia أو الحاجات العصابية للموافقة (الاستحسان). وذلك على أساس فرض مؤداه «أن مختلف المعتقدات الخاصة بأحد الأشخاص حول الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية تشكل، غالباً نمطاً متماسكاً وعريضاً. ويبدو أن هناك أساساً يجمع بين أجزائه. وهذا النمط له جذور عميقة فى الشخصية تحدد ملامح الشخصية التسلطية. وهذه الشخصية التسلطية عبارة عن زملة مركبة من السمات التى تميز الأشخاص مرتفعى التعصب وهى التمسك الصارم بالقيم المتفقة مع التقاليد الاجتماعية السائدة والسلوك النمطى، والعقاب القاسى للمنحرفين عنه والحاجة المبالغ فيها للخضوع للسلطة القومية والتوحد معها، وتقييد الحرية الانفعالية، والقوة والغلظة، والعداوة والإسقاط، والإيمان بالروحانيات والخرافات، والميل للتهكم والتدمير، والاهتمام المفرط بالجنس (المرجع السابق).

ويمتاز الأشخاص المتعصبون أيضاً بسمات أخرى للشخصية. فهم ليسوا مرتفعين فى العصابية، أو منخفضين فى الذكاء كما كان يفترض من قبل، ولكنهم يتميزون بالتصلب فى التفكير، وانغلاق الذهن، وعدم المرونة، والميل إلى قمع الدوافع كمشاعر الكراهية نحو الوالدين. فعلى الرغم من تظاهرهم بالأدب والمحافظة والخلق الطيب، فإن الاختبارات الأكلينيكية تبين أنهم على درجة مرتفعة من العدوان والقلق (مايكل أرجايل، ١٩٧٣، ص ص ١٥١-١٥٢).

وفى إطار ذلك قام أدورنو وزملاؤه ببناء مقياس الفاشية Facism «ف» لقياس هذه الميول العامة بناء على تعريف الشخصية التسلطية الذى ينطوى على مجموعة السمات السابقة. وهو المقياس الذى استخدم فى عدد هائل من الدراسات التى تبين من نتائجها أن الأشخاص الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الفاشية «ف» كانوا أيضاً مرتفعى التعصب، بينما كان الأشخاص الذين حصلوا على درجات منخفضة متسامحين (غير تسلطيين). (معتز عبدالله، ١٩٨٩، ص١٣١).

ويلاحظ مما سبق أن أدورنوا وزملاءه تعاملوا مع التعصب كما لو كان هو التسلطية، ولم يوضحوا جدوى استخدام المفهومين، ولم يميزوا بينهما إجرائياً أو يوضحوا العلاقة القائمة بين المفهومين فى ظل مشاهدات ووقائع دقيقة. هذا فضلاً عن أن التعصب بالمعنى الذى قدمه هؤلاء الباحثين يتحدد فى التعصب العنصرى أو العرقى على وجه التحديد، مغفلين سائر أشكال التعصب التى ربما يكون لها دلالة مختلفة عن التعصب العنصرى وذلك عند تناول التعصب كاتجاهات نوعية تتباين من مجتمع لآخر أو من ثقافة لأخرى. (المرجع السابق).

كما تعد محاولة جوف Gough من المحاولات المبكرة لوضع مقياس للشخصية المتعصبة فى إطار فروض الشخصية التسلطية لأدورنو ويتكون مقياس التعصب الذى وضعه جوف من ٣٢ بنداً من قائمة مينسوتا المتعددة الأوجه للشخصية ويفترض أنه يقيس الخبرات والمعتقدات التى ترتبط بالتعصب دون توجيه مباشر لاتجاهات عن جماعات نوعية عنصرية أو عرقية أو قومية.

وقد أقر جوف أن تجمعات بنود المقياس تشمل عدة سمات نوعية هى المضايقة المستمرة والعذاب والامتعاض والنكد (التبرم) والشكوى الدائمة والضيق (الانقباض) وخيبة الأمل والغيظ والارتياب والحقد والتهييب . والى حد ما الارتباك. وافترض أن هذه الزملة من السمات تماثل زملة أعراض البارانويا Paranoia فى شدتها ، ولكنها ليست مساوية للبارانويا لغياب الظروف المفرطة ومظاهر خداع الذات التى تسم البارانويا . وأشار جوف، علاوة على ذلك، إلى أن هذه الميول السابقة معزولة اجتماعياً بدرجات متفاوتة (Gough, 1951 a ; 1951 b) .

كما قام روكيش Rokeach وزملاؤه بمحاولة مماثلة لمحاولة أدورنو وزملائه السابقة من خلال مفهوم الجمود Dogmatism فى علاقته بمفهومى تفتح الذهن وانغلاقه ، حيث افترض أن انساق المعتقدات تمتد عبر متصل ثنائى القطب يقع الأشخاص منغلقو الذهن فى أحد قطبية والأشخاص متفتحو الذهن فى القطب الآخر . وبين هاتين الفئتين المتطرفتين يقع مختلف الأفراد على هذا المتصل الذى يمكن قياس الفروق الفردية بين الأفراد فى ضوئه بدقة (Rokeach, 1960) .

ويشير مفهوم الجمود (طبقا لروكيش) الى مجموعة المظاهر السلوكية والمعرفية المتعلقة بالأفكار والمعتقدات التى تنظم فى نسق ذهنى مغلق نسبياً. أو بمعنى آخر يشير الجمود إلى عدة خصائص هى طريقة منغلقة فى التفكير ترتبط بأية أيديولوجية بصرف النظر عن مضمونها، ونظرة تسلطية فى الحياة، والنفور من الأشخاص الذين يختلفون أو يعارضون المعتقدات الخاصة بأصحابها وتسامح مع الأشخاص الذين يعتنقون معتقدات متشابهة . ولكى نقول إن شخصاً معنياً يتسم بالجمود أو إنه منغلق الذهن فإننا نقول شيئاً عن الطريقة التى يعتقد بها، والأسلوب الذى يفكر به، ليس فقط بالنسبة لموضوعات فردية، ولكن أيضاً بالنسبة لشبكة عريضة من الموضوعات. ومعنى ذلك أن روكيش يرادف بين مفهومى الجمود وإنغلاق الذهن (المرجع السابق).

واعتبر روكيش مقياس الجمود (د) مقياساً للتسلطية العامة، وانتقد البحوث التى أجريت فى نطاق الشخصية التسلطية باستخدام مقياس الفاشية (ف ) وذلك على أساس أن أدورنو وزملاءه اتجهو فى فترات لاحقه من بحوثهم إلى استخدام مقياس الفاشية فى قياس التمركز العرقى. وهو ما أدى إلى اثارة قدر من الخلط بين المفاهيم لأن مقياس الفاشية لم يعرف فى البداية على أنه مقياس للفاشية وإنما عُرف على أنه مقياس للشخصية التسلطية ، وبالتالى فذلك يمثل قصوراً لأن مقياس الفاشية يركز أساساً على التسلطية الفاشية (اليمينية) وليس على التلسطية العامة، وعليه كان من المفروض ألا يتعدى هذه الحدود. وافترض روكيش أن تعصب المعتقدات Belief prejudice هو الظاهرة الأكثر عمومية والتى ينبغى توجيه الاهتمام إليها، بينما يعد

التعصب العنصرى أو العرقى ظاهرة نوعية أو حالة خاصة من تعصب المعتقدات (المرجع السابق).

وقد ترتب على التصورات النظرية السابقة تراث ضخم من البحوث الواقعية التى حاولت اختبار صدق افتراض الشخصية التعصبية بسماتها المختلفة سواء فى اطار بحوث ودراسات أدورنو وزملائه أو روكيش وزملائه. وقد أخذت هذه الدراسات مسارين: إما البحث عن الارتباطات الدالة بين مختلف أشكال مقاييس الاتجاهات العصبية النوعية نحو جماعات الأقليات، أو البحث عن الارتباطات الدالة بين مقاييس التسلطية أو التعصب من ناحية ومقاييس الاتجاهات النوعية ضد مختلف الأقليات العنصرية من ناحية أخرى. فمن ناحية البحث عن الارتباطات الدالة بين مختلف جماعات الأقليات تبين أن الشخص الذى يتبنى اتجاهاً تعصبياً نحو أقلية معينة يتبنى أيضا نفس الاتجاه نحو جماعات أخرى من الأقليات فقد تراوحت معاملات الارتباط بين مقاييس الاتجاهات التعصبية نحو السود واليهود والكاثوليك والاقليات الأخرى بين ٠,٦ ، ٠,٧ فى عدة دراسات (آرجايل ، ١٩٧٣ ) .

كما وصل مورفى Murphy وليكرت Likert الى ارتباطات تراوحت بين ٠,٨٨ و ٠,٩٠ بالنسبة لاستجابات المبحوثين نحو عدة جماعات عرقية. وهى نفس النتائج التى وصل إليها هارتلى ، وغيزه من الباحثين فى دراسات أخرى شملت اتجاهات تعصبيه طائفية ودينية ولنوع الجنس (ضد المرأة) وطبقية وغيرها .وهذا دليل على الطبيعة العامة لاستجابات المبحوثين (معتز عبدالله، ١٩٨٩ ، ص ص ٢١ - ٢٤).

كما وصلت دراسة أخرى محلية لمجموعة من الاتجاهات التعصبية

النوعية (شملت ثمانية اتجاهات) إلى أن هناك ارتباطات دالة بين تلك الاتجاهات كشفت عن نفسها فى ثلاثة عوامل ماثلة لدى مجموعة من الذكور، وثلاثة عوامل ماثلة مماثلة لدى مجموعة من الإناث. وهذا يعنى أن الاتجاهات التعصبية بمختلف أشكالها ينتظمها مجال عام سواء على مستوى الارتباطات الدالة بين هذه الاتجاهات أو على المستوى العاملى (معتز عبدالله، ١٩٨٧).

أما من ناحية علاقة الاتجاهات التعصبية النوعية بسمات الشخصية، فتشير نتائج الدراسات االتى أجريت إلى أنه ليس هناك اتجاه محدد لها بل هناك تناقض فيما بينها، فالبعض وصل إلى أن هناك ارتباطا ايجابيا بين مقياس التسلطية ومقياس التمركز العرقى Ethnocentrism أو بين التسلطية والتعصب أو بين الاتجاهات المضادة للسامية والشخصية أو بين سمات أخرى للشخصية والتعصب. وهذا يعنى أن عوامل الشخصية محدد مهم للاتجاهات التعصبية طبقا لاستخلاصات الباحثين (Orpen, 1970) .

كما كشفت دراسات أخرى عن نتائج مغايرة ، حيث لم تفصح معاملات الارتباطات بين متغيرات الشخصية والتعصب عن دلالات تذكر. واستخلص الباحثون الذين أجروا هذه الدراسات أن عوامل الشخصية محدودة القيمة فى التنبؤ بالاتجاهات التعصبية ولا يمكن التعويل عليها، وذلك مقارنة بالعوامل الثقافية والإجتماعية التى تمثل المحددات الرئيسية للتعصب (Heaven, 1976; Orpen, 1971a ; 1971 b) .

وهذا يعنى أنه يوجد اتساق فى النتائج الخاصة بعمومية الاتجاهات التعصبية (العرقية والعنصرية تحديدا) على أساس الارتباطات الدالة فيما بين

هذه الاتجاهات النوعية، بينما يوجد تناقض في النتائج الخاصة بعلاقة الاتجاهات التعصبية بسمات الشخصية. وعلى الرغم من ذلك التناقض فى النتائج ومرور فترة طويلة فإن اهتماماً ضئيلاً هو الذى أولى لقياس سمات الشخصية التى ترتبط بالتعصب . فنجد أن دراسة سمات شخصية النفور (عدم التحمل) Intolerance قد حل محلها مناهج التقويم النفسية الاجتماعية وهذا التحول فى الاهتمام يرتبط بإعادة صياغة التعصب كظاهرة لهوية الجماعة الاجتماعية أكثر من كونها مؤشراً لاضطراب نفسى أو محنة Distress . وعلى الرغم من أنه توجد مميزات لمقاييس التحيز الخاصة بالجماعة النوعية (Mcconahay, 1986) فإن مشكلات الجاذبية الاجتماعية ربما تواجه مثل هذا المنحى للتقويم. وفى مقابل ذلك نجد أن استخدام مناحى الاستقلال عن الجماعة Group - independence لدراسة التعصب ربما تتجنب بصورة دالة مشكلات تحيز استجابات المبحوث .

لذلك جاءت المحاولة الحديثة التى قدمها دونبار (Dunbar, 1995) على غرار محاولة جوف التى سبقت الاشارة إليها. وفيها حاول دونبار التحقق مما إذا كانت سمات الشخصية التعصبية كما تقاس بمقياس جوف ستظل متسقة مع النتائج السابقة عليها بأكثر من أربعين سنة (Gough, 1951 a) وهل سيرتبط مقياس التعصب ارتباطات دالة ببعض مقاييس التحيز الكريه Adverse Bias للجماعات النوعية مثل مقاييس العنصرية Racism ومعاداة السامية Anti-Semitism . وكذلك اختبار ما إذا كان مقياس الشخصية التعصبية الذى تبين أنه يرتبط بتحيز البيض للجماعات الخارجية سوف يكون صادقاً بقدر متساوى مع جماعات من المبحوثين الذين يختلفون اختلافا عرقياً.

وقد وصل دونبار إلى نتائج تبدو متسقة مع نتائج جوف، حيث تبين أن التعصب يرتبط ارتباطات ايجابية بثلاثة من مقاييس التحيز ضد الجماعات الخارجية وذلك لدى عينة الأمريكيين البيض فقط، بينما لم تظهر هذه العلاقات لدى عينة الأمريكيين السود . وتبين وجود ارتباط دال بين العنصرية التقليدية (القديمة )، والعنصرية الجديدة ومعاداة السامية لدى العينتين . واستخلص الباحث أن سمات الشخصية التى يقيسها مقياس التعصب يمكن أن تتنبأ بكفاءة بالاتجاهات السلبية نحو جماعات الأقليات العنصرية والعرقية. وطبقا لذلك ، فعلى الرغم من أن عمليات الجماعة الاجتماعية يمكن أن تضيف بصورة دالة إلى تشكيل أو تكون الاعزاءات السلبية Negative Attribution للجماعات الخارجية ، فإنه يتضح أن سمات شخصية الفرد تؤثر بالإضاف الى ذلك فى نمو التعصب وارتقائه (Gough, 1951 a; 1951 b) .

ونخلص مما سبق أن مختلف المحاولات التى أجريت لتناول سمة عامة للتعصب أو للشخصية التسلطية أو الجمود أو الشخصية التعصبية مصبوغة بصبغة الثقافة الغربية ومحملة بمضمون أشكال معينة من الصراع بين الجماعات، ومحددة بظروف اجتماعية وثقافة بعينها تجعلها لا تناسب المجتمع المصرى ولا ثقافته مما يبرز الحاجة إلى اجراء محاولة لتناول التعصب كسمة عامة تعكس خصال شخصية تعصبية هى التى تحدد ما يتبناه الأشخاص من اتجاهات نوعية فى مختلف مجالات التعصب.

### ثانياً : التعصب ونمط السلوك « أ » :

يعرف فريدمان Friedman وروزنمان Rosenman «نمط السلوك أ» بأنه «مركب من الفعل والانفعال يمكن أن يلاحظ في الشخص الذى يتسم

بالعدوانية، والإنهماك فى كفاح مرير ومزمن من أجل إنجاز المزيد والمزيد فى أقل وقت ممكن ولو كان ذلك على حساب أشياء أخرى أو أشخاص آخرين. وبناء على ذلك فإن هذا النمط يبرز لدى الأشخاص ذوى الحساسية للتحدى الذى ينشأ من البيئة الفيزيقية أو الاجتماعية المحيطة بهؤلاء الأشخاص، وله عناصر أساسية مثل العداوة والقابلية للاستثارة والشعور بضغط الوقت Time stress، وعدم التحلى بالصبر، والنشاط المتعجل، والتنافس العام (Musante et al., 1983؛ من خلال : جمعه يوسف ١٩٩٣).

ويشير إليه جنكنز Jenkins بوصفه زملة Syndrome من السلوك الصريح أو أسلوباً للحياة يتميز بالتطرف فى المنافسة والدافع للانجاز والعدوانية ونفاذ الصبر والتعجل (التهور) والتململ والتيقظ الحاد، والحديث الانفجارى وتوتر عضلات الوجه والشعور بأن الفرد واقع تحت تأثير ضغط الوقت وأن أمامه مسؤوليات وتحديات عظيمة (جمعة يوسف ومعتز عبدالله ١٩٩٦؛ Fontana et al., 1987)

وبهذا المعنى لا يعتبر نمط السلوك « أ » بعداً أو سمة شخصية فى حد ذاته، ولكنه أسلوب سلوكى وانفعالى مبالغ فيه يستجيب به الأفراد الذين يمتلكون خصال شخصية مرسبة. أى أنه يعكس أسلوباً سلوكياً أكثر منه استجابة للمشقة. وهو ينمو ويرتقى من خلال التفاعل بين متطلبات البيئة وخصال الشخصية (جمعة يوسف، ١٩٩٣؛ Schmied & Lawler, 1986).

ومن الناحية الفسيولوچية يرى بعض الباحثين أن استجابات الجهاز العصبى الباراسمبثاوى لدى أصحاب نمط السلوك « أ » أضعف من مثيلتها

لدى الأشخاص الآخرين. لذلك فهم عرضة للإصابة بأمراض القلب (Williams, 1989).

فقد لاحظ فريدمان وروزنمان أن مرضى الشرايين التاجية يسلكون بأسلوب مشابه فى كثير من النواحى لأسلوب ذوى نمط السلوك « أ » (Musante et al., 1983).

وقد نال نمط السلوك «أ» اهتماماً مكثفاً فى تراث سواء فى الوقوف على أبعاده ومكوناته (جمعة يوسف ومعتز عبدالله ١٩٩٦م؛ O'Leary ١٩٩١؛ Northman & Bluen, 1992؛ Burns & Bluen, 1994 ). أو فى علاقته بغيره من المتغيرات الأخرى سواء ذات الطابع السوى أو المرضى (جمعة يوسف ، ١٩٩٣) ورغم التنوع والتعدد فى المتغيرات التى تمت دراستها فى علاقتها بنمط السلوك «أ» ، فإن الباحث الحالى لم يتمكن من العثور على دراسات اهتمت بتقويم علاقة نمط السلوك «أ» بالتعصب عموماً . وكان أقرب المجالات التى درست فى علاقتها بنمط السلوك «أ» هو السلوك العدوانى. وأوضحت نتائج الدراسات أن ذوى نمط السلوك « أ » أكثر عدوانية من ذوى نمط السلوك «ب» (Musante et al., 1983; Holmes & will, 1985).

لذلك كانت الحاجة إلى دراسة نمط السلوك « أ » فى علاقته بسمة التعصب لما لهذا النمط من دلالة كشفت عنها مختلف الدراسات والبحوث التى تناولته ، ومن ثم يمكن له أن يساهم فى تباين الشخصية التعصبية المفترضة فى إطار الدراسة الحالية.

**ثالثاً : التعصب ومركز التحكم فى التدعيم:**

نشأ مفهوم مركز التحكم فى إطار نظرية التعلم الاجتماعى لروتر Rotter حول منتصف الخمسينيات، ثم قام كل من فارس Phares وجيمس Games بتطويره ليحتل مكانة هامة فى بحوث علم النفس الاجتماعى والشخصية منذ ذلك الحين (Phares, 1976).

وتفترض نظرية التعلم الاجتماعى أن مختلف أشكال السلوك الإنسانى التى يتم تعلمها تتأثر بعدد من المتغيرات النفسية المهمة مثل التوقع والدافعية وتمثل متغيرات التدعيم، وما يعنيه ذلك من متضمنات مثل قوة هذه المتغيرات واتجاه تأثيرها (خالد بدر، ١٩٨٨ ؛ Rotter, 1954; 1966).

وقد قدم روتر مفهومى التحكم الداخلى للتدعيم، والتحكم الخارجى للتدعيم للإشارة إلى الطريقة التى يدرك بها الفرد مصدر التدعيمات التى تحدث له. فالأفراد ذوو التحكم الداخلى يعتقدون أن التدعيمات الإيجابية أو السلبية التى تحدث للفرد فى حياته ترتبط بالدرجة الأولى بعوامل داخلية أو بعوامل تتعلق بشخصيته مثل الذكاء والمهارة والكفاءة وسمات الشخصية. أما الأفراد ذوو التحكم الخارجى، فيعتقدون أن التدعيمات سواء كانت إيجابية أو سلبية، ترتبط فى المقام الأول بعوامل خارجية مثل الحظ والقدر، وتأثير بعض الأفراد الآخرين، أو بعوامل غير معروفة (علاء الدين كفافى، ١٩٨٢ ؛ Lefcourt, 1976).

فالفرد يتعرض لأى موقف ومعه توقعات تتصل بالنتائج المحتملة (التدعيمات) لأشكال سلوكه الممكنة. ويفترض أن هذه التوقعات تقوم على

أساس من الخبرات السابقة للفرد. وهذه الخبرات يمكن تصنيفها إلى نوعين : عامة ونوعية. وتشتمل الخبرات النوعية على تلك الخبرات المشابهة للموقف الراهن. أما الخبرات العامة فهى تشمل مجموعة كل الخبرات الأخرى. وطبقاً لروتر فإن احتمال إصدار الفرد لسلوك معين يختلف تبعاً لتوقعه لنتائج هذا السلوك. فإذا كانت الخبرات السابقة والراهنة تشير إلى أن عائداً مجزياً سيترتب على هذا السلوك، فإن احتمال تكراره سيزداد، بينما ينقص التكرار إذا كان العائد المتوقع غير مجزى (على بدارى، ومحروس الشناوى، ١٩٨٥).

وقد تبين من نتائج بعض الدراسات أن لكل نمط من نمطى التحكم خصائص تميزه. فأصحاب **التحكم الداخلى** يميلون إلى أن يكونوا أقل قلقاً من أصحاب التحكم الخارجى. كما أن أهدافهم أكثر وضوحاً، وهم أكثر جرأة فى البحث عن المعلومات المتصلة بأهدافهم، والاستفادة من هذه المعلومات بطريقة جيدة وملائمة، ويثابرون فى أدائهم للمهام التى يكلفون بها، ويقومون بمبادرات لتحدى المواقف الصعبة، كما أنهم يتصرفون بطريقة منطقية للوصول إلى الحلول المناسبة، ويتميزون بالتحصيل الأكاديمى المرتفع. وهم أقل تعاطفاً وميلا فى تقديم العون والمساعدة، وبخاصة فى الأمور المالية، للآخرين. وذلك لاعتقادهم أن هؤلاء الأشخاص الذين يطلبون العون هم المسئولون عن إلحاق الضرر والأذى بأنفسهم. أما أصحاب التحكم الخارجى، فإنهم يقعون على الطرف الآخر لكل من هذه الصفات أو أنهم يتسمون بعكسها. (المرجع السابق).

وقد حظى مركز التحكم هو الآخر باهتمام بحثى لا يقل عن الاهتمام الذى أولى النمط السلوك «أ» فى علاقته بغيره من المتغيرات النفسية

والاجتماعية الأخرى سواء فى الدراسات الأجنبية أو المحلية (Lefcourt, 1976; Rotter; 1966 علاء كفافى ، ١٩٨٢م).

أما عن الدراسات التى اهتمت بعلاقة مركز التحكم بالتعصب فهى قليلة (حسب علم الباحث، وركزت على التعصب العنصرى على وجه التحديد ففى دراسة لهيفن وفيرنام (Heaven & Furnham, 1987) تبين ان الميول العنصرية Racism ترتبط ارتباطاً دالاً بالتسلطية ومركز التحكم الاقتصادى وبخاصة المقياس الفرعى الخاص بالانكار الخارجى External/Denial . وأشارت التحليلات الأخرى أن درجات مقياس الاتجاهات التسلطية والإنكار الخارجى منبئات دالة بالتعصب. وفى دراسة أخرى لأوموتو (Uomoto, 1986) تبين أن مركز التحكم يرتبط ارتباطاً دالاً بالتمييز العنصرى.

ورغم هذه الندرة النسبية المشار إليها لعلاقة مركز التحكم سواء بالاتجاهات التسلطية أو التمييز العنصرى أو غيرهما ، فإن المسألة تصبح أكثر الحاحاً لدراسة علاقة مركز التحكم بسمة التعصب وذلك على أساس أن كلاهما يمثل جانباً مستقراً من جوانب الشخصية الانسانية، يعبر مركز التحكم عن الجانب الاعتقادى فى مصدر التدعيم ، وتعبر سمة التعصب عن الجانب المزاجى للشخصية التعصبية.

وبناء على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى الإجابة عن التساؤلات الآتية :

١- هل هناك سمة عامة للتعصب؟

٢- هل توجد علاقة بين سمة التعصب ومركز التحكم.

٣- هل توجد علاقة بين سمة التعصب ونمط السلوك.

٤- هل يوجد تفاعل بين النوع ونمط السلوك أ ومركز التحكم فى تحديد الفروق بين المجموعات فى سمة التعصب؟

**أهمية الدراسة :**

بناء على الاستعراض السابق لمشكلة الدراسة تبرز أهمية اجراء الدراسة الحالية على النحو التالى :

(١) تعاملت غالبية الدراسات السابقة مع التعصب كاتجاه نوعى فى مجالات محددة مثل الاتجاهات التعصبية الدينية والاتجاهات التعصبية العنصرية، والاتجاهات التعصبية القومية وغيرها (أنظر :معتز عبدالله ، ١٩٨٩). والقليل هو الذى اهتم بالتعصب كسمة مستقرة فى الشخصية، أو كبعد من أبعاد الشخصية، ربما يقوم بدور فى تحديد الاتجاهات التعصبية النوعية بصرف النظر عن مضمونها.

(٢) ربط بعض التوجهات النظرية بين مفهومى التعصب والشخصية التسلطية، واعتبر أن التعصب نتاج لهذه الشخصية التسلطية. وكان مقياس الفاشية «ف» أو التعصب ضد السامية (اليهود بشكل محدد) هو الأداة التى استخدمتها غالبية الدراسات فيما بعد. والأمر نفسه ينطبق على مقياس التعصب من قائمة مينسوتا المتعددة الأوجه للشخصية (شحاته ربيع ، ١٩٨٢) بل أن بعض الدراسات ربطت بين أحد أشكال الاتجاهات التعصبية النوعية والشخصية التسلطية (أنظر : ;Heaven, 1977 Dunbar, 1995; Gough, 1951 a; 1951 b)، ويبدو من مثل هذه

الدراسات أن هناك فصلا بين المفهومين، ربما يتناقض مع المفهوم الأساسى للشخصية التسلطية. فكلاهما له طابع نوعى غربى يعبر عن التعصب العنصرى على وجه التحديد، ولا يعبر كلاهما أو غيرهما عن المعنى العام للتعصب كسمة شخصية كما نتناوله فى الدراسة الحالية. لذلك ظهرت الحاجة إلى تصميم مقياس للتعصب كسمة أو كبعد من أبعاد الشخصية فى إطار الثقافة المصرية العربية نظراً لأنه يفترض أن هذه السمة تغطى قطاعاً لا بأس به من التفاعل الاجتماعى بين الأفراد، ويمكن استخدامه فى الدراسة الحالية أو فى دراسات مستقبلية لتطويره وتعديله.

(٣) وجهت معظم الدراسات اهتمامها لتعصب الجماعات الداخلية In-group أو جماعات الأغلبية ضد الجماعات الخارجية أو جماعات الأقليات، ولم يوجه الاهتمام فى الغالب بمختلف أشكال التحيز والكراهية التى توجد لدى هذه الجماعات الخارجية أو الأقليات سواء نحو بعضها البعض أو حتى نحو جماعات الأغلبية نفسها. وهذا يفقد الظاهر جانبا مهما منها لأن التفاعل الاجتماعى لا يمضى فى اتجاه واحد. وهذا فى حد ذاته يعكس تعصب القائمين بتلك البحوث فى المجتمعات الغربية . لذلك فالتعامل مع سمة عامة للتعصب ليست محملة بأى مضمون ثقافى أو اجتماعى ربما يساعد على مواجهة المشكلة السابقة واجراء بعض الدراسات المقارنة .

(٤) معرفة إسهام إثنين من متغيرات الشخصية (هما نمط السلوك « أ » ومركز التحكم) فى سمة التعصب التى تم افتراضها كخطوة للبحث

عن أهم المتغيرات التى تساهم فى تباين هذه السمة. وهاتان السمتان نالتا اهتماماً ضئيلا فى التراث السابق من حيث علاقتهما سواء بمفهوم التعصب بوجه عام أو ببعض الاتجاهات التعصبية النوعية. وذلك مقارنة ببعض سمات الشخصية الأخرى التى حظيت باهتمام الباحثين فى علاقتها بالاتجاهات التعصبية مثل التصلب والجمود والعداوة والمجاراة وغيرها (أنظر : معتز عبدالله، ١٩٨٧؛ ١٩٨٩؛ ١٩٩٢).

## فروض الدراسة :

بناء على الأسئلة الأربعة السابقة التى تبلور مشكلة الدراسة، يمكن صياغة الفروض الآتية :

(١) توجد سمة عامة للتعصب تكشف عن نفسها فى مجموعة من عوامل الدرجة الأولى المستقلة.

(٢) توجد علاقة سلبية دالة بين سمة التعصب ومركز التحكم.

(٣) توجد علاقة موجبة دالة بين سمة التعصب ونمط السلوك « أ ».

(٤) يوجد تفاعل بين النوع ونمط السلوك « أ » ومركز التحكم فى تحديد الفروق بين المجموعات فى سمة التعصب.

## مفاهيم الدراسة :

اشتملت الدراسة على ثلاثة مفاهيم أساسية هى سمة التعصب، ونمط السلوك « أ »، ومركز التحكم. وفيما نعرض للتعريف الإجرائى لكل مفهوم من هذه المفاهيم الثلاثة :

(١) مفهوم سمة التعصب :

«إحدى خصال الشخصية التى تتسم بالاستقرار النسبى وتؤدى وظيفة نوعية غير عقلانية لصاحبها، وتفصح عن نفسها فى كافة مظاهر التحيز، سواء الإيجابى أو السلبى للأشياء والأشخاص والمواقف».

ويمكن تحديد أهم الملامح الإجرائية لسمة التعصب فى التحيز الواضح الذى يعلن عنه، وفى رفض بعض الأشخاص أو الأشياء دون اعتبارات منطقية، وعدم الاستعداد لسماع وجهة النظر الأخرى فى مختلف الموضوعات، والانفعالية الشديدة وعدم القدرة على ضبط النفس فى الموضوعات المتصلة بموضوع التعصب، والتعاطف الانفعالى مع تلك الموضوعات، والاندفاعية فى التعبير عن الرأى.

(٢) مفهوم نمط السلوك « أ » :

هو ذلك النمط من السلوك الذى يتسم ببعض الخصال المميزة مثل العداوة، والقابلية للاستثارة، والشعور بضغط الوقت، وعدم التحلى بالصبر، والنشاط المتعجل، والتنافس العام (جمعة يوسف، ١٩٩٣؛ جمعة يوسف ومعتز عبدالله ، ١٩٩٦).

(٣) مفهوم مركز التحكم :

قدم «روتر» مفهومى التحكم الداخلى والخارجى للتدعيم للإشارة إلى الطريقة التى يدرك بها الفرد مصدر التدعيمات. فالأفراد ذوو التحكم الداخلى يعتقدون أن التدعيمات الإيجابية أو السلبية التى تحدث للفرد فى حياته ترتبط بالدرجة الأولى بعوامل داخلية أو بعوامل تتعلق بشخصيته مثل الذكاءوالمهارة

والكفاءة وسمات الشخصية. أما الأفراد ذو التحكم الخارجى، فيعتقدون أن التدعيمات سواء كانت إيجابية أو سلبية ترتبط فى المقام الأول بعوامل خارجية مثل الحظ والقدر وتأثير الآخرين أو بعوامل غير معروفة (علاء كفافى؛ ١٩٨٢; Rotter, 1966; Lefcourt, 1976).

## منهج الدراسة وإجراءاتها :

### أولاً : المنهــــج :

المنهج المستخدم فى الدراسة الحالية هو المنهج الوصفى الارتباطى.

### ثانياً : الإجراءات :

تحددت إجراءات الدراسة، بما تشمله من اختيار العينة، وإعداد الأدوات المناسبة، وإجراءات جمع البيانات، وخطة التحليلات الإحصائية، على النحو التالى :

#### (١) العينــة :

تكونت عينة الدراسة من ٤١٩ مبحوثاً ومبحوثة تم الحصول عليهم بطريقة عشوائية من الدارسين بكلية الآداب جامعة القاهرة فى أقسام الاجتماع والفلسفة واللغة العربية والمكتبات والوثائق. وتوزعت هذه العينة الكلية إلى مجموعتين فرعيتين، **الأولى** من الذكور، وتكونت من ١٤٤ مبحوثاً بمتوسط عمرى ٢٠,٩٠ عاماً وانحراف معيارى ± ١,٩ عاماً. أما المجموعة **الثانية** فكانت من الإناث، وتكونت من ٢٧٥ مبحوثة بمتوسط عمرى ١٩,٧٠ عاماً وانحراف معيارى ± ١,٣ عاماً.

## (٢) الأدوات :

تمثلت أدوات الدراسة فى ثلاثة مقاييس نعرض لها على النحو التالى :

### (أ ) مقياس سمة التعصب :

وهو من إعداد الباحث، وتكون فى صورته الأولية من ٤٠ بنداً افترض أنها تقيس التعصب كسمة ثابتة ومستقرة فى بناء الشخصية الإنسانية. وتؤدى وظيفة نوعية غير عقلانية لصاحبها، وتفصح عن نفسها فى كافة مظاهر التحيز الواضح (الإيجابى أو السلبى) الذى يتبدى فى رفض الأشياء دون مبررات أو اعتبارات منطقية، وعدم الاستعداد لسماع وجهة النظر الأخرى فى مختلف الموضوعات، والانفعالية الشديدة وعدم القدرة على ضبط النفس والتحكم فى الانفعالات التى تتصل بموضوع التعصب، والتعاطف الانفعالى مع تلك الموضوعات، والاندفاعية فى التعبير عن الرأى.

وقد مر إعداد هذا المقياس بثلاث مراحل هى على النحو التالى :

**المرحلة الأولى** : وتم خلالها تكوين تصور لأهم أبعاد سمة التعصب من خلال التراث النظرى لمفهوم التعصب وأهم ملامحه والذى أمكن فى ضوئه الانتهاء إلى تعريف إجرائى محدد لسمة التعصب. وانتهت هذه المرحلة بصياغة أربعين بنداً لقياس مكونات أو أبعاد سمة التعصب، منها عشرة بنود مقلوبة (معكوسة).

**المرحلة الثانية** : وتم فيها عرض البنود الأربعين على مجموعة من المحكمين لتقويم مدى صلاحية البنود لقياس سمة التعصب فى ضوء التعريف الإجرائى لها. وكذلك تقويم كفاءة الصياغة اللغوية للبنود. وأسفرت

هذه المرحلة عن استبعاد أربعة بنود تبين التشابه فى مضمونها مع البنود الأخرى، وتم إجراء تعديلات طفيفة فى صياغة بعض البنود الأخرى بناء على اقتراح المحكمين.

وقد صيغت الأسئلة الستة والثلاثين المتبقية على غرار مقياس ليكرت Likert بحيث يختار المبحوث إجابة واحدة من خمسة بدائل للإجابة يشملها متصل الشدة : تنطبق بشدة (الدرجة ٥)، وتنطبق (الدرجة ٤) وتنطبق بدرجة متوسطة (الدرجة ٣)، وتنطبق بدرجة ضئيلة (الدرجة ٢)، ولا تنطبق (الدرجة ١). وعند تصحيح المقياس تم إعادة تصحيح البنود المقلوبة (المعكوسة) لتسير جميعاً فى اتجاه التعصب.

**المرحلة الثالثة** : وتم فيها تقويم كفاءة المقياس من الناحية السيكومترية، وبخاصة القدرة التمييزية للبنود، وثبات وصدق المقياس وذلك على النحو التالى :

**١ – القدرة التمييزية للبنود :**

تم حساب التكرارات والنسب المئوية للإجابة على البدائل الخمسة للوقوف على القدرة التميزية للبنود. وتمثل محك التمييز هنا فى استبعاد البنود التى تصل النسبة المئوية للاجابة على أحد بدائلها إلى ٨٠٪ أو أكثر. وأسفر هذا الإجراء عن استبعاد أربعة بنود هى أرقام ٩، ١٥، ٢١، ٣٠.

**٢ – صدق المقياس :**

تم الاعتماد على أسلوبين من أساليب صدق التكوين Construct validity وهما الاتساق الداخلى والصدق العاملى. وذلك على النحو التالى :

أ ) الاتساق الداخلى :

الخاصية الأساسية لهذا الأسلوب مؤداها أن محك التقويم ليس أكثر من الدرجة الكلية للمقياس. لذلك تم استخدام معامل الارتباط الخطى (المستقيم) لاستبعاد البنود التى لا ترتبط ارتباطات دالة بالدرجة الكلية للمقياس. وذلك فى ضوء افتراض التجانس الداخلى لمقياس سمة التعصب (Anastasi, 1976, p. 156).

ويوضح الجدول التالى رقم (١) معاملات ارتباط بنود مقياس سمة التعصب بالدرجة الكلية لهذا المقياس لدى مجموعتى الذكور والإناث.

## جدول رقم (١)

## معاملات الارتباط بين البند والدرجة الكلية على مقياس سمة التعصب لدى مجموعتي الذكور والإناث

| رقم البند | معامل الارتباط | | رقم البند | معامل الارتباط | |
|---|---|---|---|---|---|
| | الذكور | الإناث | | الذكور | الإناث |
| ١ | ,٢٠٩ | ,٢٦٠ | ١٩ | ,٠٩٢ | ,٠٩٠ |
| ٢ | ,٤٢٣ | ,٣٧٩ | ٢٠ | ,٠٢٣- | ,٠٤٦ |
| ٣ | ,٣٥٦ | ,٣٩٢ | ٢١ | ,٢١٤ | ,٢٨٥ |
| ٤ | ,١٨٣ | ,٢٢٨ | ٢٢ | ,٤٩٣ | ,٣٥٨ |
| ٥ | ,١٨٧ | ,٢٥٢ | ٢٣ | ,٤١٩ | ,٢٣٠ |
| ٦ | ,٣٧٤ | ,٢٨٣ | ٢٤ | ,٥٣٥ | ,٣٤٧ |
| ٧ | ,٢٧٠ | ,٣٤٦ | ٢٥ | ,٢١٠ | ,٣٢٣ |
| ٨ | ,٢٩٨ | ,٤٣٠ | ٢٦ | ,٣٨٤ | ,٢١٣ |
| ٩ | ,١١٣- | ,٠٢٣- | ٢٧ | ,٤٠٢ | ,٣٥٣ |
| ١٠ | ,٣٣٦ | ,٤٦٥ | ٢٨ | ,٢٠٣ | ,٣٩٣ |
| ١١ | ,٤٠٧ | ,٤٣٥ | ٢٩ | ,٥٢٣ | ,٣١٧ |
| ١٢ | ,٤١٥ | ,٢٨٨ | ٣٠ | ,٢٠٦ | ,١١٥ |
| ١٣ | ,٤٢٩ | ,٢٦٧ | ٣١ | ,٤١٧ | ,٤٠٤ |
| ١٤ | ,٤٤٤ | د٣٧٤ | ٣٢ | ,٠٢١ | ,٠٨٧- |
| ١٥ | ,١٨٠ | ,١٥٦ | ٣٣ | ,٣٩٨ | ,٢٦١ |
| ١٦ | ,٢٩١ | ,٢٩٤ | ٣٤ | ,١٦١ | ,٠٥٧ |
| ١٧ | ,١٧٢ | ,٠١٨ | ٣٥ | د٠٣٠ | ,١٣٦ |
| ١٨ | ,٤٩٣ | ,٣٥١ | ٣٦ | ,٥٣٠ | ,٢٥١ |

مجموعة الذكور : د.ح = ١٤٢   ,١٧٤ دال عند مستوى ,٠٥   ,٢٨٨ دال عند مستوى ,٠١

مجموعة الإناث: د.ح = ٢٧٣   ,١٣٨ دال عند مستوى ,٠٥   ,١٨١ دال عند مستوى ,٠١

ويتبين من الجدول السابق أن هناك ثمانية بنود لم يصل ارتباطها بالدرجة الكلية إلى مستوى الدلالة الإحصائية لدى مجموعة الذكور، وهى البنود أرقام ٩، ١٥، ١٧، ١٩، ٢٠، ٣٢، ٣٤، ٣٥ فى مقابل تسعة بنود لم يصل ارتباطها بالدرجة الكلية إلى مستوى الدلالة الإحصائية لدى مجموعة الإناث هى البنود الثمانية السابقة بالإضافة إلى البند رقم (٣٠). لذلك تقرر حذف البنود التسعة من المقياس، والتى كان من ضمنها ثلاثة بنود سبق استبعادها لانخفاض قدرتها التمييزية، وهى البنـود أرقام ٩، ١٥، ٣٠، بالإضافة إلى البند رقم ٢١. وبهذا يكون إجمالى البنود التى تم حذفها من المقياس عشرة بنـود، وأبقى على ستة وعشرين بنداً هى التى تم إجراء التحليل العاملى لها، وحساب ثباتها.

**ب) الصدق العاملى :**

كشفت نتائج التحليل العاملى الذى أجرى للارتباطات المستقيمة بين بنود مقياس سمة التعصب الستة والعشرين (التى أبقى عليها) عن وجود مجموعة من العوامل النوعية المستقلة التى تعبر بصورة جيدة عن سمة التعصب طبقاً لأبعادها أو مكوناتها المفترضة.

**٣ - ثبات المقياس :**

تم حساب ثبات مقياس سمة التعصب بأسلوبين من أساليب حساب الثبات الأول التجزئية النصفية (فردى، وزوجى)وصحح الطول بمعادلة سبيرمان - براون Spearman - Brown والأسلوب الثانى هو معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلى. وذلك على النحو الذى يبينه الجدول التالى رقم (٢).

جدول رقم (٢)

معاملات ثبات مقياس سمة التعصب

| أسلوب الثبات / المجموعة | التجزئة النصفية | | معامل ألفا لكرونباخ |
|---|---|---|---|
| | قبل تصحيح الطول | بعد تصحيح الطول | |
| الذكور | ,٦٥٠ | ,٧٨٨ | ,٧٨٦ |
| الإناث | ,٥٨٥ | ,٧٣٨ | ,٧٥٨ |

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات مقياس سمة التعصب مرضية لدى مجموعتى الذكور والإناث، سواء باستخدام أسلوب القسمة النصفية أو معامل ألفا للاتساق الداخلى لكرونباخ. فقد تعدت معاملات الثبات فى الحالات الأربع ٧, .

**(ب) مقياس نمط السلوك « أ » :**

أعده جمعة يوسف معتمداً على بعض المقاييس الموجودة فى التراث وأهمها مسح النشاط لجنكنز Jenkins. والاستبار المقنن، ومعتمداً كذلك على بعض الصفات التى ذكرت فى تراث الدراسات السابقة على أنها مميزة للأشخاص الذين يتصفون بالنمط « أ »، والصفات الأخرى المقابلة لها والتى تميز النمط «ب»، وأهمها الصفات التى ذكرها فريدمان وروزنمان باعتبارها مميزة لهم ومهيئة لأمراض شرايين القلب ومنها كثافة التدخين، وفقر التغذية، وعدم ممارسة الرياضة، والميل للمنافسة، والعدوانية وقلة الصبر والاحتمال، والشعور الدائم بضغط الوقت والإنهماك الشديد فى العمل (جمعة يوسف، ١٩٩٣ ؛ جمعة يوسف ومعتز عبدالله ، ١٩٩٦ ).

ووصل معد المقياس إلى معاملات ثبات تراوحت بين ٧٨,، ٩٢, على عينات من الذكور باستخدام أسلوبى إعادة الاختبار ومعامل «ألفا» لكرونباخ. كما اعتمد فى تقديره للصدق على مؤشر الاتساق الداخلى فى ضوء ارتباط البند بالدرجة الكلية. وتكون المقياس فى صورته النهائية من أربعين بنداً تقيس الخصال السابق الإشارة إليها (المرجع السابق).

وفى إطار الدراسة الحالية تم حساب ثبات المقياس بأسلوبى التجزئة النصفية (فردى وزوجى)، ومعامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلى. وذلك طبقاً للجدول التالى رقم (٣).

**جدول رقم (٣)**

**معاملات ثبات مقياس نمط السلوك « أ »**

| أسلوب الثبات / المجموعة | التجزئة النصفية | | معامل ألفا لكرونباخ |
|---|---|---|---|
| | قبل تصحيح الطول | بعد تصحيح الطول | |
| الذكور | ,٧٣٣ | ,٨٤٦ | ,٨٧٣ |
| الإناث | ,٧١٢ | ,٨٣٢ | ,٨٥٤ |

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات مقياس نمط السلوك « أ » مرضية لدى مجموعتى الذكور والإناث، سواء باستخدام أسلوب التجزئة النصفية أو معامل ألفا للاتساق الداخلى لكرونباخ.

**(ج) مقياس مركز التحكم :**

أعده روتر بناء على نظريته فى التعلم الاجتماعى. ويتكون من ٢٣ بنداً،

يشتمل كل منها على عبارتين : إحداهما تشير إلى التحكم الداخلى والأخرى تشير إلى التحكم الخارجى. هذا بالإضافة إلى ستة بنود أخرى الهدف منها تقليل أثر الوجهة الذهنية للمبحوث فى معرفة هدف المقياس، ومن ثم الاستجابة فى اتجاه معين. وتم تصحيح بنود المقياس فى اتجاه التحكم الخارجى، وتراوحت الدرجة على المقياس بين صفر، و٢٣ درجة.

وبالنسبة لصلاحية المقياس من الناحية السيكومترية، أشارت نتائج الدراسات السابقة التى أجريت على عينات مصرية مماثلة لعينة الدراسات الحالية أنه يتسم بدرجة معقولة من الثبات والصدق (أنظر : عبداللطيف خليفة، ١٩٨٩؛ خالد بدر، ١٩٨٨؛ علاء كفافى، ١٩٨٢).

وفى إطار الدراسة الحالية وصل معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار إلى ٨٧٦, لدى عينة الذكور، وإلى ٨٣٠, لدى عينة الإناث. وكلاهما معامل ثبات مقبول.

## (٣) جمع البيانات :

تم تطبيق مقاييس الدراسة الثلاثة فى جلسات جمعية تراوح عدد المبحوثين فى الجلسة الواحدة ما بين ثلاثين وخمسين مبحوثاً. وقام بالتطبيق إثنين من الزملاء أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة القاهرة. واستغرقت جلسة التطبيق حوالى خمس وثلاثين دقيقة فى المتوسط[*].

(*) يتقدم الباحث بالشكر الجزيل لزميليه الكريمين أ. د. شاكر عبدالحميد و د. شعبان جاب الله رضوان لقيامهما بهذه المهمة. وكذلك أ. ڤيڤيان أحمد فؤاد.

### (٤) التحليلات الإحصائية :

تم إجراء التحليلات الإحصائية الآتية التى يمكن فى ضوئها اختبار صدق فروض الدراسة، وذلك لدى مجموعتى الذكور والإناث :

أ ) معامل الارتباط الخطى (المستقيم) بين بنود مقياس سمة التعصب تمهيداً لإجراء التحليل العاملى لها.

ب) التحليل العاملى من الدرجة الأولى والتدوير المائل.

ج ) معامل الارتباط الخطى (المستقيم) بين سمة التعصب وكل نمط السلوك « أ » ومركز التحكم.

د ) تحليل التباين ذى التصنيف فى ثلاثة اتجاهات لآثار كل من النوع ونمط السلوك « أ » ومركز التحكم على سمة التعصب.

### نتائج الدراسة :

نعرض فيما يلى للنتائج التى كشفت عنها مختلف التحليلات الإحصائية لاختبار صدق فروض الدراسة الأربعة، وذلك على النحو التالى :

**أولاً : نتائج التحليل العاملى من الدرجة الأولى :**

تم إجراء التحليل العاملى من الدرجة الأولى بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلينج Hotelling لمصفوفتى الارتباط الخطى (المستقيم) لبيرسون بين بنود مقياس سمة التعصب لدى مجموعتى الذكور والإناث. وتم وضع واحد صحيح فى الخلايا القطرية. واستخدم محك الجذر الكامن واحد صحيح على الأقل للعوامل التى تم استخراجها. وأعقب ذلك إجراء تدوير

مائل للمحاور بطريقة الأوبلمن Oblimin لكارول Carroll. واعتبر التشبع المقبول للمتغير هو الذى يبلغ ٤, على الأقل من أجل مزيد من النقاء والوضوح فى المعنى السيكولوچى. وقد أسفر هذا الإجراء عما يلى :

أ ) تم تفسير بعض العوامل التى تشبع عليها متغيران فقط، وبخاصة أن بعض هذه التشبعات تعدى ٦, فى مجموعة من العوامل.

ب) ليس للمتغير الواحد أكثر من تشبع واحد دال على كل العوامل.

وفيما يلى نعرض للنتائج التى كشف عنها التحليل العاملى لدى مجموعتى الذكور والإناث.

**(١) نتائج مجموعة الذكور :**

أسفر التحليل العاملى من الدرجة الأولى لمصفوفة معاملات الارتباط الخطى (المستقيم) بين بنود مقياس سمة التعصب لدى مجموعة الذكور عن استخراج تسعة عوامل استوعبت ٦١,٢٠٪ من التباين الكلى (الجدول رقم ٤) وبعد إجراء التدوير المائل للمحاور (الجدول رقم ٥) أمكن تفسير ثمانية منها وذلك على النحو التالى.

## جدول رقم (٤)

## مصفوفة عوامل الدرجة الأولى لبنود مقياس التعصب قبل التدوير لدى مجموعة الذكور

| العوامل / المتغيرات | الأول | الثانى | الثالث | الرابع | الخامس | السادس | السابع | الثامن | التاسع | قيم الشيوع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٢١١* | ٣٤١- | ٠٥٥ | ٢٤٨ | ٢٨٢- | ٢٧٢- | ٤٠٦ | ٠٥٩ | ١٦٧- | ٥٧٥ |
| ٢ | ٣٩٥ | ١٧٢- | ٢٢٨ | ٣٦٤ | ٣٣٧ | ١٤٩- | ٠٠٥- | ٣٨٠ | ٠٨٨- | ٦٥٧ |
| ٣ | ٣٤٣ | ٣٩٩ | ١٤٧- | ٢٠٢- | ١٦٤ | ٠٠١ | ٣١١ | ٢٨٢ | ٢٦٥ | ٦١٣ |
| ٤ | ١٤٦ | ٣١٤ | ٥٠٨ | ٣٢٦- | ٣٢٨ | ١٠٥ | ٠٠٣- | ١٣٤ | ١١٦ | ٦٣٤ |
| ٥ | ٠٨٩ | ١٦٧ | ١٨٣ | ٣١٧ | ٦٢٥ | ١٠١- | ١٨٠- | ١٠٢- | ٠٣٧ | ٦١٥ |
| ٦ | ٤٢٥ | ٠٥٦- | ٠٨٦ | ٢١٩- | ٢٧٩- | ١٧٢- | ٤٥٧- | ١٢٢ | ١٤٩ | ٥٩٢ |
| ٧ | ٣١٩ | ٢٣٧- | ٥٤٧- | ٢١٧- | ٢٧٦ | ٠٠٥- | ٠٠٢- | ٢٠٩ | ١٥٢ | ٦٤٧ |
| ٨ | ٣٢٢ | ٣١٦ | ٣٣٣- | ١٤١ | ٢٥٩ | ٣٧١- | ٠٤٩ | ٢٣٧- | ١١١ | ٦١٠ |
| ٩ | ٣٧٣ | ٥٠٩ | ٢٩٥- | ٢٠٦ | ٠١٤- | ٠٨٠- | ١٦١ | ٢٣٩- | ١٠٤- | ٦٢٨ |
| ١٠ | ٤٢٣ | ٥٨٥ | ٢٨١- | ٠٤٧- | ٠٠٤ | ١٤٥- | ٠٤٥ | ٠٣٤ | ١١٦- | ٦٤٠ |
| ١١ | ٤٠٤ | ١٩٨ | ٢٤٩ | ١٣٨ | ٠٣٦ | ٢٠٧- | ٠٥٧ | ٣٣٥ | ٢٩٧- | ٥٣١ |
| ١٢ | ٤٣٢ | ٠٦٩ | ٢٨٦ | ٠٩٦ | ١٩٢- | ١٩٢- | ١١١ | ٠١٠- | ٤٨٠ | ٦٠٠ |
| ١٣ | ٤١٦ | ١٤٦- | ٠٠٤- | ٤٨٢ | ٠٢٢- | ٠٣٨- | ٠٤٤- | ١٩٨- | ٠٠٩- | ٤٦٩ |
| ١٤ | ٢٤٢ | ٠٨٦ | ٤٤٤- | ٢٠١ | ٠٩٢- | ٣٨٦ | ١٧٧ | ٣٠٨ | ٠٧٢ | ٦٤٩ |

* حذفت العلامة العشرية.

( تابع ) جدول رقم (٤)

**مصفوفة عوامل الدرجة الأولى لبنود مقياس التعصب قبل التدوير لدى مجموعة الذكور**

| العوامل / المتغيرات | الأول | الثانى | الثالث | الرابع | الخامس | السادس | السابع | الثامن | التاسع | قيم الشيوع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٥ | ٥٥٤ | ١٢٨ | ٠١٧ | ٠٥٢- | ٢٥٧- | ٠٧٥- | ١٢٤- | ٢٩٠- | ٣٢٥- | ٦١٤ |
| ١٦ | ١٨٦ | ٥٣٩ | ٠٤٠ | ٠٥٥- | ٢٧٧- | ٢٠٣ | ١٧٥- | ٠٦٩ | ٠٥٠ | ٦٠٢ |
| ١٧ | ٥٤٥ | ٣٣١- | ١٤٥- | ١٩٦- | ٤٤٠- | ١٧٢- | ٠٧٠- | ٠١٥- | ٠٧٣- | ٥١٢ |
| ١٨ | ٤٢٢ | ٢٧٨- | ٠٩٥- | ٣٧١ | ٠٨١ | ٠٠٨- | ١٩١- | ٢٧٣ | ٠٤٤ | ٥٣٥ |
| ١٩ | ٦١٦ | ٠٨٧- | ١٣٩ | ٣١٨- | ١٤١- | ١١٥- | ٢١٩- | ١٩٢- | ٠٧١ | ٦١١ |
| ٢٠ | ١٦٥ | ١٩٣- | ٢٦٢ | ٠٧٥- | ٠٣٩ | ٠٩٩- | ٥٦٦ | ١٥٦- | ٤٢٠ | ٦٩١ |
| ٢١ | ٤٣٧ | ٢٢٧- | ١٥٧- | ٠٣٦- | ١٥١- | ٤٦٥ | ٠٠٤ | ٣٣٦- | ٠٥٧ | ٦١٣ |
| ٢٢ | ٤٣٩ | ٠٢٧ | ٠٩٣ | ١٢٠ | ١١١ | ٥٠٦ | ١٨٠- | ١٦٠ | ١٠٧ | ٥٤٩ |
| ٢٣ | ٢٥٦ | ٠٢١ | ٢٠٦ | ١١٥- | ٠٩٨- | ٤٠٥ | ٤٧٩ | ٠٣٧- | ٣٦٤- | ٦٥٨ |
| ٢٤ | ٥٤٦ | ٠٠٨- | ٣٧٩ | ٣١٧ | ٠٢٤ | ٢١٠ | ٠٤٨- | ٢٢٢- | ١٢٣ | ٦٥٣ |
| ٢٥ | ٥١٢ | ٣٦٤- | ٤١٠- | ٢١٥- | ١٦١ | ٠٨٢ | ٠٤٣ | ٠٣٧- | ٠٠٣ | ٦٥٣ |
| ٢٦ | ٦٠٩ | ١٣٤- | ٢٨٥ | ٤٣٧- | ٠٣٣- | ٠٥٠- | ٠٨٣ | ٠٨٣ | ٢٧٩- | ٧٥٦ |
| الجذر الكامن | ٤,٢٣ | ٢,٠١ | ١,٨٩ | ١,٥٦ | ١,٤٢ | ١,٣٣ | ١,١٠ | ١,١٠ | ١,٠٦ | ١٥,٩٠ |
| نسبة التباين الكلى | ١٦,٣٠٠ | ٧,٧٠ | ٧,٣٠ | ٦,٠٠ | ٥,٥ | ٥,١ | ٥,٠٠ | ٤,٢٠ | ٤,١ | ٦١,٢٠ |

## جدول رقم (٥)

### مصفوفة عوامل الدرجة الأولى لبنود مقياس التعصب بعد التدوير المائل لدى مجموعة الذكور

| المتغيرات / العوامل | الأول | الثانى | الثالث | الرابع | الخامس | السادس | السابع | الثامن | التاسع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | *٠٦٩- | ٠٢٢- | ٠٠١- | ٤٣٨ | ٣٠٩- | ١٣٠- | ١٧٥ | ٣٣٧ | ٣١١ |
| ٢ | ٠٧١- | ٠٨٩- | ٤٣٩- | ٠٣٦ | ٣٠٤ | ٠١٩ | ٠٠٥- | ٧٠٥ | ٠٢٨ |
| ٣ | ١٧٠- | ٣٧٧ | ٢٤٤- | ٥١٢- | ٠٨٦ | ١٦٢ | ٠٣٨ | ١٢١ | ٢٥٠ |
| ٤ | ١٧٧ | ٠٧٣- | ١٣٦ | ٦٦٣- | ٢٧٢ | ٠١٥- | ١٤٤ | ١٢٧ | ١١٦ |
| ٥ | ١٤٤- | ١١١ | ٠٢٠ | ١١٢- | ٧٤٣ | ٠٦٥- | ٠٠٣ | ١٤٣ | ١٢٦- |
| ٦ | ٦٠٥ | ٠٨٢- | ٠٦٥- | ٠٦٠- | ١١٥- | ١٩٩ | ٣٨٣- | ٠٨٤ | ٠٥٢ |
| ٧ | ٠٤٢- | ٠٧٧ | ٧٩١- | ١٢٢- | ٠٥٤- | ٠٦٥ | ١١١- | ٠١٥ | ٠٦٧- |
| ٨ | ٠١٤- | ٦٩١ | ١٨٩- | ٠٥١ | ١٩٤ | ٢٤٤- | ١٨٥- | ٠٠٦- | ٠٩٢ |
| ٩ | ٠٢٦- | ٧٧٠ | ٠٦٤ | ١٢٧ | ٠٥٦ | ٠٥٩ | ١٠٩ | ٠٣٧- | ٠٠٦ |
| ١٠ | ١١١ | ٧١٣ | ٠٢٨- | ١٦٣- | ٠٩١- | ٠٩٤ | ٠١٧ | ١١٦ | ١٠٧- |
| ١١ | ١٤١ | ١٧٧ | ١٤١ | ٠٧٧- | ٠٢٣- | ٠٢٤ | ١٢٦ | ٦٤١ | ٠٥٦- |
| ١٢ | ١٣٨ | ٠٩٣ | ١١٦ | ٠٦٢- | ٠٥٢ | ١٢٨ | ٢٣٢- | ٠٧٧ | ٦٦٩ |
| ١٣ | ٠٥٦ | ١٥٨ | ٠٠٢- | ٤٨١ | ٢٨٩ | ١١٠ | ٠٢٠- | ١٣٦ | ١٤٩ |
| ١٤ | ٣٤١- | ١٥٥ | ٢٢٠- | ٠٩٧ | ٢٣٥- | ٦٤٨ | ٠٨٢ | ٠٣٣ | ٠٧٧- |

* حذفت العلامة العشرية.

## ( تابع ) جدول رقم (٥)

## مصفوفة عوامل الدرجة الأولى لبنود مقياس التعصب بعد التدوير المائل لدى مجموعة الذكور

| المتغيرات / العوامل | الأول | الثانى | الثالث | الرابع | الخامس | السادس | السابع | الثامن | التاسع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٥ | ٥٩١ | ٣٤٤ | ١٠٩ | ٢٦٤ | ٠٦٧- | ٠٥٥ | ١٧٨ | ٠٠١ | ٠٦٩- |
| ١٦ | ٢٠٣ | ٢٦٢ | ٣٨١ | ١٦٣- | ١٧٧- | ٥٠٥ | ٠٧٦- | ١٠٣- | ٠٢٥- |
| ١٧ | ٤١٣ | ٠٢٢ | ٤٨٩- | ١٠٢ | ٠٣٠- | ٠٩٣- | ٠١٧ | ١٣٠ | ٠٣٤ |
| ١٨ | ٠٤٥ | ١٠١- | ١٨٦- | ٣٣٢ | ٠٣٩ | ٣٦١ | ٢١٣- | ٣٦٦ | ٠٣٢ |
| ١٩ | ٦٦١ | ٠٦٣ | ٢٢٣- | ٠٩٤- | ١٣٥ | ٠٤٣- | ٠٢٩- | ٠٤١- | ١٥٨ |
| ٢٠ | ٠٨٨- | ٠٧٩ | ٠١٠- | ٠٣٤- | ١١٩- | ١٢٣- | ١٣٧ | ١٣٠- | ٨٢١ |
| ٢١ | ١٦٢ | ٠١٠ | ٣٦٢- | ١٦١ | ٣٠١ | ٢٨٠ | ٣٠٢ | ٣٤٩- | ٠٦٩ |
| ٢٢ | ١٠٣ | ١٣٠- | ٠٣٣- | ٠٤٦- | ٢١١ | ٦٦٣ | ٠٨٨ | ٠٤٧ | ٠١٨ |
| ٢٣ | ٠٢٤- | ٠٠٣- | ٠٠١ | ٠٩٥- | ٠١٢ | ٠٩٨ | ٧٨٨ | ٠٨٣ | ٠٢٤ |
| ٢٤ | ٢١١ | ٠١٩ | ١٦٧ | ١٦٧ | ٤٧٧ | ٢٧١ | ١٣٤ | ٠٦٦ | ٣٢٠ |
| ٢٥ | ١٩٣ | ٠٥١ | ٧٢٥- | ٠٨٩ | ٠١٥- | ٠٦١ | ١٢٤ | ٠٧١- | ٠٠٢- |
| ٢٦ | ٦١١ | ٠٧٣- | ١٧٥- | ١٨٥- | ١٥٥- | ٠٥١- | ٣٦٨ | ٢٦٦ | ٠٧٠ |
| الجذر الكامن | ٢ر١٣ | ٢ر٠٩ | ٢ر٢٢ | ١ر٥٦ | ١ر٤٩ | ١ر٦٣ | ١ر٣٣ | ١ر٥١ | ١ر٥٢ |
| نسبة التباين الكلى | ٨ر١٩ | ٨ر٠٤ | ٨ر٥٤ | ٦ر٠٠ | ٥ر٧٣ | ٦ر٢٧ | ٥ر١٢ | ٥ر٨ | ٥ر٨٥ |

**العامل الأول : الاندفاعية :**

استوعب ٨,١٩ ٪ من التباين الكلى وتشبعت عليه أربعة بنود هى كالآتى حسب ترتيب أحجام تشبعاتها :

| رقم البند | مضمون البند | التشبع |
|---|---|---|
| ١٩ | اعتبر نفسى شخصاً متسرعاً فى تعبيرى عن رأيى. | ,٦٦١ |
| ٢٦ | أشعر أننى شخص مشدود الأعصاب. | ,٦١١ |
| ٦ | أشعر أننى مندفع فى تعبيرى عن رأيى. | ,٦٠٥ |
| ١٥ | لا أميل إلى أن أكون عصبياً أثناء دفاعى عن رأى أقتنع به. | ,٥٩١ |
| ١٧ | أميل إلى التعبير عن نفس بشكل انفعالى. | ,٤١٣ |

**العامل الثانى : الرفض دون اعتبارات منطقية :**

استوعب ٨,٠٤٪ من التباين الكلى وتشبعت عليه ثلاثة بنود هى كالآتى حسب ترتيب أحجام تشبعاتها.

| رقم البند | مضمون البند | التشبع |
|---|---|---|
| ٨ | أميل إلى رفض بعض الموضوعات (والأشياء) دون اعتبارات منطقية. | ٦٩١ |
| ٩ | أميل الى التحيز لبعض الأشخاص (والأشياء). | ٧٧٠ |
| ١٠ | أشعر أحياناً أننى أكره بعض الأشخاص (أو الأشياء) دون تبرير عقلى. | ٧١٣ |

**العامل الثالث : التمسك بوجهة النظر وعدم الاستعداد لسماع وجهة النظر الأخرى :**

استوعب ٨,٥٤٪ من التباين الكلى، وتشبعت عليه ثلاثة بنود هى كالآتى حسب ترتيب أحجام تشبعاتها :

| رقم البند | مضمـون البنـد | التشبع |
|---|---|---|
| ٧ | ليس لدى استعداد لسماع وجهة النظر الأخرى. | ٧٩١- |
| ٢٥ | لدى استعداد لسماع الرأى المعارض لرأيى. | ٧٢٥- |
| ١٧ | أميل إلى التعبير عن نفسى بشكل انفعالى. | ٤٤٩- |

**العامل الرابع : التحيز.**

استوعب ٦,٠٠٪ من التباين الكلى، وتشبعت عليه أربعة بنود هى كالآتى حسب ترتيب أحجام تشبعاتها :

| رقم البند | مضمـون البنـد | التشبع |
|---|---|---|
| ٤ | أميل إلى أن أجامل بعض الناس لاقتناعى بذلك. | ,٦٦٣- |
| ٣ | أحياناً أخذ موقفاً سلبياً من بعض الأشخاص دون سبب محدد. | ,٥١٢- |
| ١٣ | أميل إلى تأييد وجهة نظر من أحب بصرف النظر عن النتائج المترتبة على ذلك. | ,٤٨١ |
| ١ | لا أتصرف دائماً طبقاً لعواطفى. | ,٤٣٨ |

**العامل الخامس : التحيز:**

استوعب ٥,٧٣٪ من التباين الكلى، وتشبع عليه بندان هما كالآتى حسب ترتيب حجمى تشبيعهما :

| رقم البند | مضمـون البنـد | التشبع |
|---|---|---|
| ٥ | يسهل علىّ أن أكون محايداً عند مواجهة مشكلة خاصة بى. | ٧٤٣ |
| ٢٤ | حبى لأحد الأشخاص يجعلنى أؤيده فى كل شئ. | ٤٧٧ |

**العامل السادس : التعاطف الانفعالى :**

استوعب ٦,٢٧٪ من التباين الكلى، وتشبعت عليه ثلاثة بنود هى كالآتى حسب ترتيب أحجام تشبعاتها.

| رقم البند | مضمـون البنـد | التشبع |
|---|---|---|
| ٢٢ | كراهيتى لشخص ما (شئ ما) تجعلنى أكره كل من لهم علاقة بهذا الشخص أو الشئ. | ٦٦٣ |
| ١٤ | تجرح مشاعرى حينما يوجه إلىّ البعض نقداً على خطأ أرتكبه. | ٦٤٨ |
| ١٦ | كثيراً ما أجد نفسى متعاطفاً مع شخص بعينه دون أن أعى سبباً لذلك. | ٥٠٥ |

**العامل الثامن : التحيز :**

استوعب ٥,٨١٪ من التباين الكلى، وتشبع عليه بندان هما كالآتى حسب ترتيب حجمى تشبعهما.

| رقم البند | مضمـون البنـــد | التشـبع |
|---|---|---|
| ٢ | تحيزاتى وميولى الشخصية تتغلب علىّ فى تصرفاتى. | ٧٠٥ |
| ١١ | كثيراً ما أحابى بعض الأشخاص على حساب البعض الآخر. | ٦٤١ |

**العامل التاسع : الانفعالية :**

استوعب ٥,٨٥ ٪ من التباين الكلى، وتشبع عليه بندان هما كالآتى حسب ترتيب حجمى تشبعهما.

| رقم البند | مضمـون البنـــد | التشـبع |
|---|---|---|
| ٢٠ | لا تسيطر علىّ عواطفى عند مواجهة مشكلة خاصة بى. | ,٨٢١ |
| ١٢ | يرى الكثيرون أننى شخص متحيز. | ,٦٦٩ |

هذا عن مضمون عوامل الدرجة الأولى الماثلة لدى عينة الذكور بناء على التفسير الذى قدمناه لها فى ضوء التعريف الاجرائى لسمة التعصب، فماذا عن معاملات الارتباط بين هذه العوامل، الاجابة يبينها الجدول التالى رقم (٦).

## جدول رقم (٦)

### مصفوفة عوامل الارتباط بين عوامل الدرجة الأولى المائلة لدى مجموعة الذكور (ن=١٤٤)

| العـوامل | العامل الأول | العامل الثانى | العامل الثالث | العامل الرابـع | العامل الخامس | العامل السادس | العامل السابع | العامل الثامن | العامل التاسع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العامل الأول | ١,٠٠ | | | | | | | | |
| العامل الثانى | ٠٩٩* | ١,٠٠ | | | | | | | |
| العامل الثالث | -٠٩٢ | -٠٧٣ | ١,٠٠ | | | | | | |
| العامل الرابع | ٠١١ | -٠٣٨ | -١٠٧ | ١,٠٠ | | | | | |
| العامل الخامس | ٠٨٦ | ٠١٨ | -٠٣٧ | ٠١٩ | ١,٠٠ | | | | |
| العامل السادس | ١٧١ | ١٦٩ | -٠٨٢ | ٠٣٨ | ٠٤٠ | ١,٠٠ | | | |
| العامل السابع | ٠٧٣ | ٠٢٢ | -٠٤١ | ٠٠٦ | ٠٣٦ | ٠٤٤ | ١,٠٠ | | |
| العامل الثامن | ١٥٢ | ٠٩٥ | -٠٧٧ | ٠٥١ | ٠٧٨ | ٠٨٥ | ٠٣٤ | ١,٠٠ | |
| العامل التاسع | ١٧٤ | ٠٦٤ | -٠٩٨ | ٠٦٥ | ٠٦٢ | ٠٨٨ | ١١٢ | ١٨٥ | ١,٠٠ |

* حذفت العلامة العشرية.

د. ح = ١٤٢ ‏ ‏ ‏ ,١٧٤ دال عند مستوى ,٠٥ ‏ ‏ ‏ ,٢٨٨ دال عند مستوى ,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن معاملين فقط من معاملات الارتباط الستة والثلاثين التى تشملها المصفوفة الارتباطية هما اللذان وصلا الى مستوى الدلالة الاحصائية.

**(٢) نتائج مجموعة الإناث :**

أسفر التحليل العاملى من الدرجة الأولى لمصفوفة معاملات الارتباط الخطى (المستقيم) بين بنود مقياس سمة التعصب لدى مجموعة الإناث عن استخراج عشـرة عوامل اسـتوعبت ٥٨,٧٤٪ من التبـاين الكلى (الجدول رقم ٧)، وبعد إجراء التدوير المائل للمحاور (الجدول رقم ٨) أمكن تفسير تسعة منها. وذلك على النحو التالى.

## جدول رقم (٧)

### مصفوفة عوامل الدرجة الأولى لبنود مقياس التعصب قبل التدوير لدى عينة الإناث

| البنـد / العوامل | الأول | الثانى | الثالث | الرابع | الخامس | السادس | السابع | الثامن | التاسع | العاشر | قيم الشيوع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٢٣٦* | ٢٤٣ | -٠٩٧ | ٠٥٦ | -٢٨٧ | ٤٠٥ | -١٧٩ | ٣٨٤ | ١٧٣ | -٠٨٢ | ٥٩٠ |
| ٢ | ٤٢٢ | ١٠٩ | ١٤٤ | -٠٢٣ | -٢٦١ | -٢٢٧ | ١٣٦ | ٠٥١ | ٣٩١ | -١٢٩ | ٥٢١ |
| ٣ | ٤٠٦ | -٤٣٣ | -٢٨٩ | ٠٣٤ | ١٤٤ | ٢٤٦ | ٠٩٥ | -٠٨٧ | ٠٦٤ | ١٣٧ | ٥٥٨ |
| ٤ | ١٦٦ | ٠٩٠ | -٠٤٧ | ٣٠٥ | -٣٦٩ | -٢١٥ | ٣٦٨ | ١٢٤ | ١٧٠ | ١٧٥ | ٥٢٣ |
| ٥ | ٢٢٥ | -٠٧٩ | -٢٤٦ | -٥٢٠ | -٠٨٨ | -٠٠٥ | ٠٠٤ | ٢١٨ | ٠٦٧ | ٤٢٤ | ٦٢٧ |
| ٦ | ٢٨١ | ٦١٣ | -٢٠٢ | -٠٣٩ | ٣٦٥ | -٠٧١ | ٠٣٦ | -٢٤٦ | ١٤١ | ٠٣٣ | ٧١٨ |
| ٧ | ٤٦٥ | -٢٧٨ | ٢٧٩ | -١٨٢ | ٠٨٣ | -٢٩١ | -١٧٣ | -٠٥٥ | ٠٣٢ | -٣٩٨ | ٦٨٨ |
| ٨ | ٥١٧ | -٢٩٨ | -٠٥٤ | -٠٥٥ | ١٣٤ | ١٤٢ | -١٧٩ | -١٨٩ | ٣٠٨ | ٠٨٢ | ٥٦٩ |
| ٩ | ٥٣٥ | -٣٠٧ | ٠٢٨ | ٠٩٠ | -٢٤٣ | -٠٨٦ | ٠٢٠ | -٠٤٤ | ٠٥٢ | -٠٨٦ | ٤٦٩ |
| ١٠ | ٥٠٢ | -٤٣٦ | -٢٦٠ | ٠٠٣ | -٠٠٤ | ١٦١ | ١١٠ | -٢٠٣ | ٠٢٨ | ٠٥٣ | ٥٩٣ |
| ١١ | ٣٢٨ | ٠٥٩ | ٠٧٥ | -١٢٥ | -٣٩٩ | -٠٣٣ | ٢٨٥ | -١٧٨ | ١٨٣ | ٠٧١ | ٤٤٣ |
| ١٢ | ٢٣٢ | ٣٨٨ | ٠٨٤ | -٣٦٣ | -٢٣٨ | ١٢٤ | ٢٠٦ | ١٥٠ | -٢٥٧ | -٠٠٢ | ٥٤٦ |
| ١٣ | ٤٦٤ | ١٧٧ | ٥٣١ | -٠٤٧ | -٠٣٣ | ٠٤١ | ٠٠٧ | ٢٨٢ | -١٣١ | ١٧٩ | ٦٦٣ |
| ١٤ | ٢٧٩ | -٠٠٤ | ١٥٠ | ٤٥٩ | ٢٠٤ | ٢٢٠ | ٣٨٧ | ١٩١ | -٠٧٦ | -٢١٣ | ٦٣٨ |

* حذفت العلامة العشرية

## ( تابع ) جدول رقم (٧)

## مصفوفة عوامل الدرجة الأولى لبنود مقياس التعصب قبل التدوير لدى عينة الإناث

| العوامل / البنـد | الأول | الثانى | الثالث | الرابع | الخامس | السادس | السابع | الثامن | التاسع | العاشر | قيم الشيوع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٥ | ٣٨٠ | ٠١٧ | ٢٦١- | ٠٢٣- | ٠٥٩- | ٤١٢- | ١٢٢- | ١٥٥ | ٣٥٢- | ٠٣٥- | ٥٥٠ |
| ١٦ | ٢٧٨ | ٠١٣- | ١٢٠- | ٢٧١ | ٢٣٤- | ٤١٧ | ٠٢٦ | ٢٣٠- | ٤٩٣- | ٠٧٧ | ٦٩٧ |
| ١٧ | ٤٤١ | ٠٠٣ | ٢٧٠- | ٢١٦ | ٠٦٤ | ٤٧٨- | ١٠٨- | ٠٣٩- | ٢٩٥- | ٠٧٥- | ٦٥٢ |
| ١٨ | ١٩٥ | ٠٢١- | ٠٩٥ | ٤٤٥ | ٣٨٩ | ٠٨٧- | ٠٥١ | ٢٨٢ | ١٦٤ | ٢٦٧ | ٥٨٣ |
| ١٩ | ٣٥٢ | ٥٣١ | ٢٥٤- | ٠٠٣ | ١٤٠ | ٠٧٨ | ١٦٥- | ٣٦٠- | ٢٣٦ | ١٠٣- | ٧١٨ |
| ٢٠ | ٢٦٦ | ٠٨٩ | ٠١٠ | ١٩٠ | ١١٠- | ٢٩١ | ٥٧١- | ٢٥٦ | ٠٩٤ | ١٤٠- | ٦٣١ |
| ٢١ | ٢٣٨ | ٠٣٨ | ٠٠٨ | ١٩٨- | ٣٦٩ | ١٤٢ | ٤٥٢ | ٢١٨ | ٠٢٨ | ٣٤٠- | ٦٢٢ |
| ٢٢ | ٢٩٩ | ٠١١ | ٣٥٣ | ٠٢٩- | ٢٦٧ | ١١١- | ١٢٤- | ٢٦٠ | ٠١٢- | ٤٧٠ | ٦٠٢ |
| ٢٣ | ٥٠٦ | ١٦١ | ٢٢٧- | ١١٧ | ١٤٧- | ١١٨- | ٠٩١- | ٢٧٤ | ٠٣٣- | ٠٦٣- | ٤٧١ |
| ٢٤ | ٣٤٨ | ١٥٦ | ٥٨٥ | ١٩٧ | ٠٢٨- | ٠٤٤ | ٠٨٧- | ١٦٢- | ١٢٤- | ١١٣ | ٥٩٢ |
| ٢٥ | ٣٣٧ | ١٥٦- | ٣٥٥ | ٤٢٦- | ١١٦ | ١٢٧ | ٠٥٧- | ١٦١ | ١١٧- | ١٦٦- | ٥٤٥ |
| ٢٦ | ٤٢٦ | ١٧٣ | ١٧٠- | ٢٠٢- | ٢٥٣ | ١١٩ | ٠٩٧ | ٠٧٧ | ٢١٤- | ٠٨٣ | ٤٧١ |
| الجـذر الكامن | ٣,٥٠ | ١,٦٨ | ١,٦٣ | ١,٤٤ | ١,٣٤ | ١,٢٨ | ١,١٨ | ١,١٣ | ١,٠٨ | ١,٠١ | ١٥,٢٧ |
| نسبة التباين الكلى | ١٣,٤٦ | ٦,٤٦ | ٦,٢٧ | ٥,٥٤ | ٥,١٥ | ٤,٩٢ | ٤,٥٤ | ٤,٣٥ | ٤,١٥ | ٣,٩٠ | ٥٨,٧٤ |

## جدول رقم (٨)

## مصفوفة عوامل الدرجة الأولى لبنود مقياس التعصب بعد التدوير المائل لدى عينة الإناث

| العوامل / البنـد | الأول | الثانى | الثالث | الرابع | الخامس | السادس | السابع | الثامن | التاسع | العاشر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | -٠٤٨* | ٠٢٥ | -١٠٤ | -٠١٩ | -١٢٧ | ١٢٦ | ٠٨١ | ٧٣٣ | -٠٩٢ | ١٠٠ |
| ٢ | ٠٣١ | ١٠٠ | ٠٩٤ | -٠٣٥ | -٥٣١ | -٠٤٩ | ٠٧٥ | ١٣٢ | ٣٧٥ | -٠٢٢ |
| ٣ | ٧١٩ | -٠٢٤ | -١١٢ | ٠٩٨ | ٠٢٦ | ٠١٨ | ٠٩٩ | -٠١٩ | -١٤٩ | ٠٩٧ |
| ٤ | -٠٥٧ | -٠٧١ | -٠٥٨ | ١٨٤ | -٦٨٥ | -٠٨٩ | -٠٣٦ | -٠٢٥ | -٠٩٩ | -٠٠٨ |
| ٥ | ١٩٢ | -٠٣٦ | -١١١ | ٠٢١ | -٠٧٨ | -٠٣١ | -٠٥٧ | ٠٢٤ | ٠٣٢ | ٧٦٢ |
| ٦ | -٠٧٣ | ٨١٤ | ٠٦٨ | ٠٩٧ | ٠١٠ | -٠٦٥ | ١٠٠ | -٠٩١ | ٠٢١ | ٠٢٧ |
| ٧ | ١٩٣ | -١٠٤ | ٢٤٦ | -١٧٩ | ٠٩٤ | -٣٢٦ | ١٥٥ | -٠٠٤ | ٥٤٢ | -١٧٥ |
| ٨ | ٦٦٧ | ١٥٦ | ١١٢ | ٠٦٨ | ٠٣١ | ٠٨٣ | -٠٧٦ | ١١٥ | ١٩٢ | ٠٦٥ |
| ٩ | ٣٩٣ | -١٧١ | ١٣٥ | -٠٨٣ | -٢٧٠ | -٢٣٧ | ٠٠١ | ٠٩٤ | ٠٩٧ | -٠٨٣ |
| ١٠ | ٧٢٩ | -٠٢٦ | -٠٣١ | -٠٧٠ | -٠٧٤ | -٠٧٩ | ٠٦٢ | -٠٥٨ | -١٢٠ | ٠٤١ |
| ١١ | ١٤٤ | ٠٥٨ | ١٨٩ | -٢٢٠ | -٥٣٦ | ٠٨٢ | -٠٠١ | -٠٥٩ | ٠١٧ | ١٢٠ |
| ١٢ | -٣١٢ | ٠٤٧ | ٢٢٩ | -٢٧٦ | -١٤٤ | -٠٧٠ | ٢٩٢ | ١١٠ | -١٧٩ | ٣٣٨ |
| ١٣ | ٠٣٠ | ١٢٦ | ٨٠١ | -٠١١ | -٠٨٢ | ٠٣٢ | -٠١٠ | -٠٨٤ | ٠٥٠ | ٠٢٩ |
| ١٤ | ٠٦٨ | -٠٧٢ | ٠٨٤ | ٢٨٩ | -١٢٨ | ٠١٤ | ٥٤٩ | ٠٨٢ | -٢٠٢ | -٤٠٢ |

* حذفت العلامة العشرية

## ( تابع ) جدول رقم (٨)

## مصفوفة عوامل الدرجة الأولى لبنود مقياس التعصب بعد التدوير المائل لدى عينة الإناث

| العوامل / البنـد | الأول | الثانى | الثالث | الرابع | الخامس | السادس | السابع | الثامن | التاسع | العاشر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٥ | ٠٧٢- | ٠٣٣- | ٠٤٨- | ٠٢٧- | ٠١٣ | ٧٤٨- | ٠٢٦- | ٠٠٥- | ٠٠٦- | ١٢٥ |
| ١٦ | ٢٣٧ | ٠٥٠- | ٢٦٩ | ١٩٧- | ٠٥٤ | ١٢٣- | ٠٣١- | ١٢٠ | ٧١٠- | ١٣٥- |
| ١٧ | ٠٥٠ | ١١٥ | ٠٠٨- | ٠٦٨ | ٠١٠- | ٧٨٢- | ٠٧٤- | ١١٤- | ٠٠٨ | ١٣٠- |
| ١٨ | ٠٨٢ | ٠٢٩ | ٠٤٣ | ٧٣٥ | ٠٥٧- | ٠٣٤- | ٠٨٦ | ٠٣٧ | ٠٢٧ | ٠٦٩- |
| ١٩ | ٠٩٦ | ٨٠٥ | ٠٥٢ | ١٢٠- | ٠٠٤- | ٠١٠- | ٠٦٤- | ١٥٢ | ٠٣١ | ٠٩٨- |
| ٢٠ | ٠٤٤ | ٠١٤ | ٠٤٨ | ٠٥٣ | ٢٠٢ | ٠٤٧- | ١٥١- | ٧٥٨ | ٠٤٢ | ١٠٢- |
| ٢١ | ٠٤٣ | ٠٨٧ | ١٢٣- | ٠١٣ | ٠٢١ | ٠٦٠ | ٧٨٣ | ٠٧١- | ١٣٣ | ٠٢١- |
| ٢٢ | ٠١٩ | ٠٦٩- | ٤٢٦ | ٥٤٢ | ٠٧٤ | ٠٥٢- | ٠٣٥- | ٠١١ | ١٠٢ | ٣٥٩ |
| ٢٣ | ٠٠٢ | ٠٨٥ | ٠٧٦- | ٠٧٠ | ١٨٨- | ٤٤٣- | ٠٦٦ | ٣٥٠ | ٠٠٦- | ٠٦٦ |
| ٢٤ | ٠٦٧ | ٠٢٠ | ٧٥٠ | ١٢٥ | ٠٤٨ | ٠٢١ | ٠٥٣- | ٠٥١ | ٠٥٧- | ١٦٣- |
| ٢٥ | ٠٧٦ | ١٩٩- | ٣٢٨ | ١٤٧- | ٢٣٤ | ٠٠٣ | ٣٥٦ | ١١٠ | ٢٥٠ | ١٩٦ |
| ٢٦ | ١٣٧ | ٢٧٠ | ٠٠٩ | ٠٣٦ | ١٤٧ | ٢٢٨- | ٣٠٦ | ٠١٠ | ١٩٢- | ٢٩٢ |
| الجـذر الكامن | ١,٩٧ | ١,٥٧ | ١,٨٤ | ١,٢٥ | ١,٣٦ | ١,٦٧ | ١,٣٤ | ١,٣٩ | ١,٢٥ | ١,٣٢ |
| نسبة التباين الكلى | ٧,٥٨ | ٦,٠٤ | ٧,٠٨ | ٤,٨١ | ٥,٢٣ | ٦,٤٢ | ٥,١٥ | ٥,٣٤ | ٤,٨١ | ٥,٠٨ |

**العامل الأول : الرفض دون اعتبارات منطقية :**

استوعب ٧,٥٨٪ من التباين الكلى، وتشبعت عليه ثلاثة بنود هى كالآتى حسب ترتيب أحجام تشبعاتها.

| رقم البند | مضمون البند | التشبع |
|---|---|---|
| ١٠ | أشعر أحياناً أننى أكره بعض الأشخاص (أو الأشياء) دون اعتبارات منطقية. | ,٧٢٧ |
| ٣ | أحياناً أخذ موقفاً سلبياً من بعض الأشخاص دون سبب محدد. | ,٧١٩ |
| ٨ | أميل إلى رفض بعض الموضوعات (والأشياء) دون مبررات عقلية. | ,٦٦٧ |

**العامل الثانى : الإندفاعية :**

استوعب ٦,٠٤٪ من التباين الكلى، وتشبع عليه بندان هما كالآتى حسب ترتيب حجمى تشبعهما.

| رقم البند | مضمون البند | التشبع |
|---|---|---|
| ٦ | أشعر أننى مندفع فى تعبيرى عن رأيى. | ,٨١٤ |
| ١٩ | أعتبر نفسى شخصاً متسرعاً فى تعبيرى عن رأيى. | ,٨٠٥ |

**العامل الثالث : التحيز :**

استوعب ٧,٠٨٪ من التباين الكلى، وتشبعت عليه ثلاثة بنود هى كالآتى حسب ترتيب أحجام تشبعاتها.

| رقم البند | مضمـون البنـــد | التشبع |
|---|---|---|
| ١٣ | أميل إلى تأييد وجهة نظر من أحب بصرف النظر عن النتائج المترتبة على ذلك. | ,٨٠١ |
| ٢٤ | حبى لأحد الأشخاص يجعلنى أؤيده فى كل شئ. | ,٧٥٠ |
| ٢٢ | كراهيتى لشخص ما (شئ معين) تجعلنى أكره كل من لهم علاقة بهذا الشخص أو الشئ. | ,٤٢٦ |

## العامل الرابع : التعاطف الانفعالى :

استوعب ٤,٨١٪ من التباين الكلى، وتشبع عليه بندان هما كالآتى حسب ترتيب حجمى تشبعهما.

| رقم البند | مضمـون البنـــد | التشبع |
|---|---|---|
| ١٨ | اختلافى مع أحد الأشخاص من حيث المبدأ يجعلنى أخذ منه موقفاً سلبياً . | ,٧٣٥ |
| ٢٢ | كراهيتى لشخص ما (شئ معين) تجعلنى أكره كل من لهم علاقة بهذا الشخص أو الشئ. | ,٥٤٢ |

## العامل الخامس : التحيز :

استوعب ٥,٢٣٪ من التباين الكلى، وتشبعت عليه ثلاثة بنود هى كالآتى حسب ترتيب أحجام تشبعاتها.

| رقم البند | مضمـــون البنـــد | التشـبع |
|---|---|---|
| ٤ | أميل إلى أن أجامل بعض الناس لاقتناعى بذلك. | -٦٨٥, |
| ١١ | كثيراً ما أحابى بعض الناس على حساب البعض الآخر. | -٥٣٦, |
| ٢ | تحيزاتى وميولى الشخصية تتغلب علىّ فى تصرفاتى. | -٥٣١, |

## العامل السادس : التعاطف الإنفعالى :

استوعب ٦,٤٢٪ من التباين الكلى، وتشبعت عليه ثلاثة بنود هى كالآتى حسب ترتيب أحجام تشبعاتها.

| رقم البند | مضمـــون البنـــد | التشـبع |
|---|---|---|
| ١٦ | كثيراً ما أجد نفسى متعاطفاً مع شخص بعينه دون أن أعى سبباً لذلك. | -٧٨٢, |
| ١٥ | لا أميل إلى أن أكون عصبياً أثناء دفاعى عن رأى أقتنع به. | -٧٤٨, |
| ٢٣ | أميل إلى التفكير المنطقى فى كافة أمور حياتى. | -٤٤٣, |

## العامل السابع : التمسك بوجهة النظر :

استوعب ٥,١٥٪ من التباين الكلى، وتشبع عليه بندان هما كالآتى حسب ترتيب حجمى تشبعهما.

| رقم البند | مضمـــون البنـــد | التشـبع |
|---|---|---|
| ٢١ | من السهل علىّ تغيير وجهة نظرى حينما يتبين لى خطأها. | ,٧٨٣ |
| ١٤ | تجرح مشاعرى حينما يوجه إلىّ البعض نقداً على خطأ أرتكبه. | ,٥٤٩ |

**العامل الثامن : الإنفعالية :**

استوعب ٥,٣٤٪ من التباين الكلى، وتشبع عليه متغيران هما كالآتى حسب ترتيب حجمى تشبعهما.

| رقم البند | مضمون البند | التشبع |
|---|---|---|
| ٢٠ | لا تسيطر علىّ عواطفى عند مواجهة مشكلة خاصة بى. | ,٧٥٨ |
| ١ | لا أتصرف دائماً طبقاً لعواطفى. | ,٧٣٣ |

**العامل العاشر : التحيز :**

استوعب ٥,٠٨٪ من التباين الكلى، وتشبع عليه بندان هما كالآتى حسب ترتيب حجمى تشبعهما.

| رقم البند | مضمون البند | التشبع |
|---|---|---|
| ٥ | يسهل علىّ أن أكون محايداً عند مواجهة مشكلة خاصة بى. | ,٧٦٢ |
| ١٤ | تجرح مشاعرى حينما يوجه إلىّ البعض نقداً على خطأ أرتكبه. | -٤٠٢, |

أما عن معاملات الارتباط بين عوامل الدرجة الأولى المائلة فيوضحها الجدول التالى رقم (٩).

## جدول رقم (٩)

### مصفوفة معاملات الارتباط بين عوامل الدرجة الأولى المائلة لدى مجموعة الإناث (٢٧٥)

| العوامل | العامل الأول | العامل الثانى | العامل الثالث | العامل الرابع | العامل الخامس | العامل السادس | العامل السابع | العامل الثامن | العامل التاسع | العامل العاشر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العامل الأول | ١,٠٠ | | | | | | | | | |
| العامل الثانى | ٠١٥* | ١,٠٠ | | | | | | | | |
| العامل الثالث | ١٣٦ | ٠٢٩ | ١,٠٠ | | | | | | | |
| العامل الرابع | ٠٠١ | ٠١٢ | -٠٢٠ | ١,٠٠ | | | | | | |
| العامل الخامس | -٠٦٧ | -٠٥٨ | -٠٨٨ | ٠٢٨ | ١,٠٠ | | | | | |
| العامل السادس | -٢٢٢ | -١٠٧ | -١٣٥ | -٠٢٣ | ١١٨ | ١,٠٠ | | | | |
| العامل السابع | ١١٦ | ٠٧٧ | ١٤٥ | ٠٠١ | -٠٥٦ | -١١٩ | ١,٠٠ | | | |
| العامل الثامن | ١٢٠ | ٠٨٧ | ١٥١ | -٠٠٣ | -١٠٢ | -١٤٠ | ٠٩٠ | ١,٠٠ | | |
| العامل التاسع | ٠٥٠ | -٠٤١ | ١٠٦ | -٠١٣ | ٠٣٣ | -٠٠٨ | -٠١٥ | -٠٠٦ | ١,٠٠ | |
| العامل العاشر | ٠٢٢ | ٠٧٤ | ٠٤٦ | -٠٩٠ | -٠٠١ | -٠٦٦ | ١١٠ | ٠٣٧ | ٠٣٣ | ١,٠٠ |

* حذفت العلامة العشرية.

د. ح = ٢٧٣     ١٣٨, دال عند مستوى ٠٥,     ١٨١, دال عند مستوى ٠١,

ويتضح من الجدول السابق أن أربعة معاملات فقط من معاملات الارتباط الستة والثلاثين التى تشملها المصفوفة الارتباطية هى التى وصلت إلى مستوى الدلالة الاحصائية، منها معامل واحد تعدى مستوى دلالة ٠,٠١ .

**(٣) معاملات التشابه بين عوامل الذكور والإناث :**

تم حساب معاملات التشابه بين العوامل Coefficient of Factor Similarity التى أسفر عنها التحليل العاملى لمصفوفتى معاملات الارتباط الخطى (المستقيم) بين بنود مقياس سمة التعصب لدى مجموعتى الذكور والإناث. وذلك عن طريق الحصول على جيب تمام الزاوية cosine المماثل لمعامل الارتباط بين كل عاملين من عوامل المجموعتين. ومعنى ذلك أن معامل التشابه بين العاملين يكون بمثابة معامل ارتباط بينهما (Eysenck & Eysenck, 1969, pp. 198-199).

ويوضح الجدول التالى رقم (١٠) النتائج التى كشف عنها هذا الإجراء.

# جدول رقم (١٠)

## معاملات التشابه بين عوامل التعصب لدى مجموعتي الذكور والإناث

| العوامل | | عوامل مجموعة الإناث | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | ٨ | ٩ | ١٠ |
| عوامل مجموعة الذكور | ١ | *١٣٨- | ٦٤١ | ١٣٠ | ١٥١- | ٠١٤- | ٥٩٠- | ١٠٨ | ١٤٩- | ١٥٨- | ٢٣٨ |
| | ٢ | ٨٦٠ | ١٣٥- | ٢٢٢ | ٢٦٥- | ٠٣١- | ٢٢٦- | ١٦٠- | ١٠٣ | ١٠٥ | ١٢٢- |
| | ٣ | ٢٤٣- | ١٦٤- | ٠٩٧ | ٠٧٣- | ١٦٤- | ١٢٣ | ٥٨٦- | ٠١٥- | ٧٠٠- | ٠٨٣ |
| | ٤ | ٣٢٨- | ١٤٢- | ٥٩٧ | ٠٣٤ | ٢٠٩ | ٣٠٤- | ٢٩٧- | ٢١٥ | ٣١٥ | ٣٨٣- |
| | ٥ | ٠٨٧ | ٠٦٤- | ٤٦٢ | ١١٠ | ٠١٧- | ١٥٠ | ١٥١- | ٣٠٢- | ٢٩١ | ٧٧٥ |
| | ٦ | ٠٩٤ | ١٠٨- | ٤٠٦ | ٦٠٣ | ٠٢٥- | ٠١١ | ٤٦٨ | ١٧٤- | ٤٠٨- | ١٨٥- |
| | ٧ | ١٣١- | ٥٨٥- | ١٥٢- | ٠٢٢- | ١١٨- | ٥٢٧- | ٢٦٦ | ٤٠١ | ١٣٧- | ٣٢٧ |
| | ٨ | ٠١٦ | ٢١٣ | ٠٧٧ | ١٦٨ | ٩٠٢- | ٠٤٢- | ١٠١- | ١٢٧ | ١٧٦ | ١٠٣- |
| | ٩ | ٠١١ | ٢٧٠ | ٢٦١ | ١١٨- | ١١١ | ٣٧١ | ٢١٩ | ٨٠٧ | ١٥٨- | ١٥٢ |

* حذفت العلامة العشرية.

ويتبين من الجدول السابق ما يلى :

١ - أن هناك ستة معاملات تشابه بين عوامل المجموعتين هى بين عوامل الذكور الأول والثانى والثالث والرابع والخامس والسادس وبين عوامل الإناث الثانى والأول والسابع والثالث والعاشر والرابع بالترتيب.

٢ - أن هناك تشابهاً شديداً بين العاملين التاسع لدى مجموعة الذكور والثامن لدى مجموعة الإناث.

٣ - أن هناك تطابقاً بين العاملين الثامن لدى مجموعة الذكور والخامس لدى مجموعة الإناث.

**ثانيا : نتائج معامل الارتباط الخطى (المستقيم) بين متغيرات الدراسة الثلاثة :**

تم إجراء معامل الارتباط الخطى (المستقيم) لبيرسون بين متغيرات الدراسة الثلاثة وهى سمة التعصب ونمط السلوك « أ » ومركز التحكم. ويبين الجدول التالى رقم (١١) النتائج التى كشف عنها هذا الإجراء :

**جدول رقم (١١)**

**معاملات الارتباط المستقيم بين متغيرات الدراسة الثلاثة لدى مجموعتى الذكور والإناث**

| المجموعة | المتغيرات | نمط السلوك أ | مركز التحكم |
|---|---|---|---|
| الذكور (ن = ١٤٤) | سمة التعصب | ,٤٣١ | - ,٢٤٣ |
| الإناث (ن = ٢٧٥) | سمة التعصب | ,٢٥٦ | - ,٣٠٩ |

الذكور : د. ح = ١٤٢ ,١٧٤ دال عند مستوى ,٠٥
,٢٢٨ دال عند مستوى ,٠١
الإناث : د.ح = ٢٧٣ ,١٣٨ دال عند مستوى ,٠٥
,١٨١ دال عند مستوى ,٠٥

ويتضح من الجدول السابق ما يلى :

أ ) أن سمة التعصب ترتبط ارتباطاً موجباً دالاً عند مستوى ۰١, بنمط السلوك « أ » لدى مجموعتى الذكور والإناث.

ب) أن سمة التعصب ترتبط ارتباطاً سلبياً دالاً عند مستوى ۰١, بمركز التحكم لدى مجموعتى الذكور والإناث.

**ثالثاً : نتائج تحليل التباين ذى التصنيف فى ثلاثة اتجاهات :**

تم إجراء تحليل التباين ذى التصنيف فى ثلاثة اتجاهات على أساس تصميم عاملى قوامه ثمانى مجموعات (٢×٢×٢) على اعتبار أن النوع (ذكور وإناث) ونمط السلوك « أ » (مرتفعين ومنخفضين) ومركز التحكم (خارجى وداخلى) هى المتغيرات المستقلة التى تم على أساسها التقسيم فى هذا التصميم العاملى)، وأن سمة التعصب هى المتغير التابع. ويوضح الجدول التالى رقم (١٢) النتائج التى كشف عنها هذا الإجراء.

جدول رقم (١٢)

تحليل التباين ذى التصنيف فى ثلاثة اتجاهات للفروق بين المجموعات فى سمة التعصب

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية (ن = ١) | تقدير التباين | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التأثيرات الرئيسية | ١١٠٢,٨٣٩ | ٣ | ٣٦٧,٦١٣ | ٢٣,٦٣١ | ,٠٠١ |
| النوع | ٢,١٠٤ | ١ | ٢,١٠٤ | ,١٣٥ | غير دالة |
| النمط « أ » | ٣٠٤,٤٠٢ | ١ | ٣٠٤,٤٠٢ | ١٩,٥٦٨ | ,٠٠١ |
| مركز التحكم | ٦٧٤,١٩٨ | ١ | ٦٧٤,١٩٨ | ٤٣,٣٣٩ | ,٠٠١ |
| التفاعل الثنائى | ٣٩,٩٧٨ | ٣ | ١٣,٣٢٦ | ,٨٥٧ | غير دالة |
| النوع والنمط « أ » | ١٣,٧٦٢ | ١ | ١٣د٧٦٢ | ,٨٨٥ | غير دالة |
| النوع ومركز التحكم | ٣,٥٦٠ | ١ | ٣,٥٦٠ | ,٢٢٩ | غير دالة |
| النمط « أ » ومركز التحكم | ٢٢,٨١٢ | ١ | ٢٢,٨١٢ | ١,٤٦٦ | غير دالة |
| التفاعل بين المتغيرات الثلاثة | ١٢,٠٧٣ | ١ | ١٢,٠٧٣ | ,٧٧٦ | غير دالة |
| التباين المستوعب | ١١٥٤,٨٩٠ | ٧ | ١٦٤,٩٨٤ | ١٠,٦٠٦ | ,٠٠١ |
| البواقى | ٦٣٩٣,٥٩٧ | ٤١١ | ١٥,٥٥٦ | -- | -- |
| التباين الكلى | ٧٥٤٨,٤٨٧ | ٤١٨ | ١٨,٠٥٩ | -- | -- |

ويتضح من الجدول السابق ما يلى :

أ ) هناك فروق دالة عند مستوى ۰۰۱, بين ذوى نمط السلوك « أ » وذوى نمط السلوك «ب» فى سمة التعصب وكانت الفروق بين المجموعات الفرعية لصالح ذوى نمط السلوك « أ » .

ب) هناك فروق دالة عند مستوى ۰۰۱, بين ذوى التحكم الخارجى وذوى التحكم فى سمة التعصب. وكانت الفروق بين المجموعات الفرعية لصالح ذوى التحكم الداخلى.

ج ) لم يتبين وجود أى تفاعل دال بين المتغيرات الثلاثة فى تحديد الفروق بين المجموعات فى سمة التعصب.

## مناقشة النتائج :

ستتم فى هذا الجزء مناقشة النتائج التى كشفت عنها مختلف التحليلات الاحصائية التى أجريت، واعطائها معانيها ودلالتها عبر مستويين :

أولا: مناقشة جزئية لنتائج الدراسة لمعرفة مدى صدق فروض ادراسة:

ثانيا : مناقشة عامة للنتائج.

وفيما يلى نعرض لتفصيل ذلك:

## أولا: مناقشة جزئية لنتائج الدراسة :

هدفت الدراسة الى اختبار صدق أربعة فروض أساسية من خلال مختلف التحليلات الاحصائية التى أجريت ، والنتائج التى كشفت عنها هذه التحليلات. وذلك كما يلى:

## ١ – تفسير نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه : « **توجد سمة عامة للتعصب تكشف عن نفسها في مجموعة من عوامل الدرجة الأولى المستقلة**» وقد كشفت نتائج التحليل العاملي الذي أجري لبنود مقياس سمة التعصب لدى مجموعة الذكور عن استخراج تسعة عوامل أمكن تفسير ثمانية منها وهي الاندفاعية ، والرفض دون اعتبارات منطقية وعدم الاستعداد لسماع وجهة النظر الأخرى، والتعاطف الانفعالي، وأربعة عوامل للتحيز.

كما كشفت نتائج التحليل العاملي لبنود المقياس لدى مجموعة الإناث عند استخراج عشرة عوامل أمكن تفسير تسعة منها هي الرفض دون اعتبارات منطقية، والاندفاعية ، والتعاطف الانفعالي. والتمسك بوجهة النظر الشخصية، وأربعة عوامل نوعية للتميز.

ويلاحظ من النتائج السابقة أن هناك تشابهاً واضحاً في مضمون العوامل لدى المجموعتين مما يبرز دلالة الأبعاد النوعية لسمة التعصب وقابليتها لإعادة الظهور. فهناك ستة عوامل تبين وجود تشابه في مضمونها ومن ثم سهل تفسيرها وإعطائها مسمياتها، وهي الإندفاعية، والرفض دون اعتبارات منطقية، والتمسك بوجهة النظر وعدم الاستعداد لسماع وجهة النظر الأخرى، والتعاطف الانفعالي، وعاملين نوعيين للتحيز. هذا فضلاً عن عاملين تبين وجود تشابه شديد بينهما لدى المجموعتين وأطلق عليهما الإنفعالية، وعاملين آخرين تبين وجود تطابق فيما بينهما وأطلق عليهما التحيز بحيث أصبح هناك ثلاثة عوامل نوعية للتحيز متشابهة لدى المجموعتين وهذه العوامل تعبر تعبيراً

جيداً عن سمة التعصب المفترضة وتتفق بصورة جلية مع التعريف الإجرائى الذى صمم مقياس التعصب فى ضوئه.

هذا عن مضمون عوامل الدرجة الأولى المائلة لمقياس سمة التعصب لدى مجموعتى الذكور والاناث. أما بالنسبة لمعاملات الارتباط بين هذه العوامل ، فتشير إلى صدق الفرض الأول الخاص بهذا الجانب فلم يصل إلا معاملان للارتباط فقط الى مستوى الدلالة الاحصائية (٠,٠٥) لدى مجموعة الذكور فى مقابل أربعة معاملات للارتباط لدى مجموعة الاناث . ويعنى ذلك أن هناك استقلالاً واضحاً بين أبعاد أو مكونات سمة التعصب المفترضة.

ورغم أن نتائج الدراسة تدعم صدق هذا الفرض وتدعم صدق المقياس ، فإن التحليل العاملى الذى أجرى يعد محاولة أولى يجب أن تتبعها محاولات متكررة لتنقية البنود وتعديلها واضافة المزيد اليها من ضوء التعريف الاجرائى للتعصب الذى تم الاعتماد عليه. وتنويع العينات التى سيتم تطبيقه عليها لاضفاء صفة العمومية على السمة المفترضة، إذا ما اتسقت النتائج مع النتائج التى تم الوصول إليها فى الدراسة الحالية ، فضلاً عن تنويع العينات التى يتم التطبيق عليها من حيث خصالها واجراء تحليل عاملى توكيدى Confirmatory بعد ذلك للوقوف على أفضل البنود التى تقيس سمة التعصب المفترضة والتى تعد محدداً مهما لمختلف أشكال الاتجاهات التعصبية النوعية بصرف النظر عن مضمونها.

### ٢ – تفسير نتائج الفرض الثانى :

ينص هذا الفرض على أنه « **توجد علاقة ارتباطية سلبية دالة بين سمة التعصب ومركز التحكم**». وقد كشفت نتائج معامل الارتباط الخطى (المستقيم) عن صدق هذا الفرض، حيث وصل الارتباط بينهما إلى مستوى الدلالة الاحصائية ويعنى ذلك أن المتعصبين يكونوا من ذوى التحكم الداخلى على أساس أن مقياس مركز التحكم ثم تصحيحه فى اتجاه التحكم الخارجى. وتتسق هذه النتيجة مع التوجه العام للبحث الحالى الذى يفترض أن التعصب منشأة الشخصية التعصبية ، هذا فضلاً عن اعتقاد ذوى التحكم الداخلى فى أن التدعيمات الايجابية أو السلبية التى تحدث لهم فى حياتهم ترتبط بعوامل شخصية أو داخلية أى أن ادراك الفرد لمصدر تدعيماته يأتى من داخله (Rotter, 1966) .

وعلى ذلك فإن كلاً من سمة التعصب ومركز التحكم الداخلى له أساس فى الشخصية ويؤثر فى سلوك الفرد نحو مختلف المواقف والأشخاص والأحداث . هذا مع ملاحظة أن سمة التعصب يغلب عليها الجانب المزاجى بينما يغلب الجانب الاعتقادى على مركز التحكم فى التدعيم. ورغم ندرة الدراسات التى تناولت العلاقة بين التعصب ومركز التحكم، فإن نتائج الدراسة الحالية تلتقى مع نتائج الدراسات السابقة القليلة التى أمكن الحصول عليها (Uomoto, 1986) .

### ٣– تفسير نتائج الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على أنه **توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة بين سمة التعصب ونمط السلوك « أ »**. وقد كشفت نتائج معاملات الارتباط الخطى

(المستقيم) عن صدق هذا الفرض، حيث وصل معامل الارتباط بين المتغيرين الى مستوى الدلالة الاحصائية وهذا يعنى أن المتعصبين يكونون من ذوى نمط السلوك « أ ». ويقف خلف هذا الفرض ما يمكن أن يوجد بين سمات ذوى النمط « أ » وسمات التعصب من تقارب أو اقتران. فمن أهم أبعاد نمط السلوك « أ » التى كشفت عنها الدراسات السابقة التطرف فى المنافسة والعدوانية والتعجل (التهور) والدافع للانجاز ونفاذ الصبر (Fontana et al., 1987) .

وهذه الأبعاد أو السمات النوعية يمكن أن تساهم بشكل مباشر أو غير مباشر فى نمو وارتقاء الشخصية التعصبية التى تمثل السمة المفترضة محورها. لذلك فإن الحاجة القائمة فى هذا الصدد تتمثل فى حساب الارتباط بين الأبعاد أو السمات النوعية لكل من سمة التعصب ونمط السلوك « أ » للوقوف بصورة جادة على طبيعة التباين المشترك فيما بينها. هذا مع ملاحظة أن الباحث الحالى لم يتمكن من الحصول على دراسات جعلت هدفها المباشر تقويم العلاقة بين التعصب عموماً أو الاتجاهات العصبية ونمو السلوك « أ » .

**٤ – تفسير نتائج الفرض الرابع :**

ينص الفرض الرابع ، على أنه «**وجد تفاعل دال بين النوع ونمط السلوك «أ» ومركز التحكم فى تحديد الفروق بين المجموعات فى سمة التعصب**»، وباجراء تحليل التباين ذى التصنيف فى ثلاثة اتجاهات لآثار هذه المتغيرات على سمة التعصب ، لم يتبين وجود أى تفاعل فيما بينها. ويعنى عدم صدق هذا الفرض، هذا على الرغم من أن كلاً من نمط السلوك « أ »

ومركز التحكم كان له تأثير رئيسى دال مما يؤكد استقلالهما فى ابراز الفروق بين المجموعات.

## ثانيا : مناقشة عامة للنتائج :

يجد المتابع لبحوث التعصب ودراساته أنه قدمت عدة تصورات نظرية لتناول هذه الظاهرة شديدة الثراء والخصوبة والتى تشمل قطاعاً كبيراً من التفاعل الاجتماعى بين الأفراد الذين ينتمون إلى مختلف الجماعات. وتأخذ هذه التصورات مسارين تربطهما علاقة وثيقة. **المسار الأول** : ونظر باحثوه إلى التعصب على أن له أساسا فى الشخصية وأنه يتسم بقدر من العمومية بصرف النظر عن تباين المفاهيم المستخدمة أو اختلافها فيما بين الباحثين ، وقد أخذت بحوث التعصب هذا المسار منذ بدايتها المبكرة عندما قدم أدورنو وزملاؤه مفهوم الشخصية التسلطية، وما ترتب عليها من بحوث واقعية ومحاولات لتصميم مقاييس للتعصب فى ضوء افتراض أنه اضطراب عميق فى الشخصية (Adorno et al., 1950; Gough, 1951).

وتنتمى الى هذا المسار المحاولة التى قدمها روكيش لمقياس الجمود فى اطار تصوره لمفهومى تفتح الذهن وانغلاقه وما ترتب على ذلك من بحوث واقعية قام بها هو وزملاؤه (Rokeach, 1960; Rokeach et al., 1960) وذلك على أساس تناول التعصب كمفهوم عام ، مع الوضع فى الاعتبار للفروق النظرية والمفهومية بين التصورين النظريين والتى سبقت الاشارة إليها عند تناول مشكلة الدراسة. هذا فضلاً عن تأكيد بعض الباحثين الآخرين لأهمية بحوث التعصب فى اطار هذا المسار (آرجايل، ١٩٧٣).

أما المسار الثانى الذى أخذته بحوث التعصب (على الرغم من أنه انبثق عن المسار الأول وتربطه به علاقة وثيقة ) فهو يتناول التعصب كاتجاه نوعى نحو جماعة معينة من الجماعات العرقية أو العنصرية أو الدينية . وفى إطار هذا المسار تباينت وجهات النظر الى الاتجاهات التعصبية. فالبعض تناولها على أنها تنظيم لمكونات ثلاثة: معرفية ووجدانية وسلوكية (نزوعية) وافترض أن هناك علاقة فيما بين هذه المكونات الثلاثة فى تعبيرها عن الاتجاهات التعصبية (معتز عبدالله، ١٩٨٧؛ ١٩٨٩)، وتناول البعض الثانى التعصب على أنه يمثل الجانب الوجدانى أو التقويمى فقط، بينما تمثل القوالب النمطية الجانب المعرفى، ومن ثم دراسة كل منهما بصورة مستقلة عن الآخر كما لو كان كلاهما يمثل ظاهرة مختلفة تماما (Gardner, 1994).

والتناول البحثى فى اطار المسارين السابقين لا يعنى أن هناك انفصالاً فيما بينهما، بل على العكس من ذلك هناك تداخل ، فالشخص صاحب الشخصية التسلطية (فى تصور أدورنو وزملائه) أو الذى يتسم بالجمود أو صاحب الذهن المنغلق (فى تصور روكيش وزملائه) يتبنى اتجاهات تعصبية نوعية فى شتى المجالات سواء اتسع نطاق هذه المجالات أم ضاق. وجميع هذه الاتجاهات أقرب الى الاتجاهات العرقية أو العنصرية التى تتفق مع سمات الشخصية التعصبية أو منغلقة الذهن. وهذه المنظومة ، التى تعبر عن واقع المجتمع الغربى الامريكى وما يسوده من صراعات عرقية وعنصرية ونمط معين من الشخصية ، تختلف شكلاً ومضموناً عما يسود المجتمع المصرى من اتجاهات وقيم وعادات تتنافى مع مثل هذه الصراعات.

لذلك جاءت الدراسة الحالية كمحاولة يمكن القول إنها تنتمى إلى

المسار النظرى والبحثى الأول لدراسة التعصب وأن كان التناول يختلف عن المعالجات السابقة ومن ثم تحركت الدراسة فى اتجاهين :

**الأول** : أنه تم افتراض أن هناك شخصية تعصبية تتبدى فى عدة خصال نوعية تعبر تعبيراً جيداً عن التعريف الاجرائى لسمة التعصب المفترضة ، ومن ثم أعد المقياس فى اطارها. وهو نمط سوى من الشخصية لا يماثل الشخصية التسلطية التى قدمها أدورنو أو التعصب كما عالجه «جوف» بقدر ما يقترب من تصور أيزنك Eysenck للانبساط أو العصابية Neuroticism أو الذهانية Psychoticism (Eysenck & Eysenck, 1969) أو تصور الشخصية الايثارية (Batson et al., 1986) أو الشخصية العدوانية أو الشخصية القلقة أو غيرها من أنماط الشخصية السوية التى تعبر الدرجة المرتفعة على مقاييسها على استعداد معين للاضطراب وليس اضطراباً فى حد ذاته. وقد سارت نتائج الدراسة الحالية مع المتوقع فى أن هناك عدة خصال نوعية مستقلة تعبر عن سمة التعصب.

**أما الاتجاه الثانى** فيتمثل فى أنه بالاضافة إلى خصال الشخصية التعصبية التى يقيسها مقياس سمة التعصب تم افتراض أن هناك اثنين من متغيرات الشخصية التى ترتبط بهذه السمة فى ضوء التنبؤ الخاص بكل متغير من المتغيرين وهما نمط السلوك « أ » ومركز التحكم فى التدعيم. وكلاهما أبان عن ارتباط دال بينه وبين سمة التعصب فى الاتجاه المتوقع .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية عموماً مع التوقع العام الذى بدأت به، سواء فيما يخص أبعاد سمة التعصب، أو علاقة سمة التعصب بكل من نمط السلوك « أ » ومركز التحكم فى التدعيم. وهذا يبرز فى صورته العامة ملامح

الشخصية التعصبية المفترضة والتى تحتاج إلى مزيد من البلورة فى اتجاه تطوير مقياس سمة التعصب والبحث عن بعض متغيرات الشخصة الأخرى التى يمكن أن ترتبط بسمة التعصب.

ورغم أن الدراسة الحالية محاولة أولى فى الاتجاه المفترض للشخصية التعصبية، فإن هناك عدة مشكلات فى مجال دراسة التعصب تحتاج الى تناولها والقاء الضوء عليها لتطوير البحوث سواء تلك التى تجرى فى اتجاه الدراسة الحالية أو غيره من الاتجاهات. وتتمثل **المشكلة الأولى** عموماً فى التعريف العلمى للمفاهيم وبخاصة فى ضوء التناول المنفصل لكل من التعصب (كبعد وجدانى أو تقويمى) والقوالب النمطية والسلوك التمييزى. وتظهر هذه الصعوبة فى التعامل مع تعريف التعصب عبر ثلاثة مستويات. الأول : يستخدم فيه مفهوم التعصب للإشارة إلى حكم مسبق عن شئ ما قبل تبين الحقيقة. أى أنه يمثل انطباعاً مدركاً إدراكاً مسبقا عن شيء ما، غالباً ما يكون موضوعاً اجتماعياً أو فئة ما من الموضوعات. وهذا التعريف يماثل الاستخدامات العديدة لمفهوم القوالب النمطية. وفى المستوى الثانى : نجد أن التعصب ينظر إليه كمكون تقويمى. والتقويم ربما يكون ايجابياً أو سلبياً. ومعنى ذلك أن التعصب محدد بأحكام تقويمية مسبقة. وفى المستوى الثالث يشير تعريف التعصب إلى الأحكام السلبية. ويستخدم هذا النمط من التعريف فى سياق العلاقات العرقية، حيث يعرف التعصب على أنه اتجاه نحو أعضاء بعض الجماعات الخارجية تكون فيه الميول التقويمية السائدة سلبية. وفى اطار هذا التعريف لا يمكن أن يكون التعصب إيجابياً ولا يستطيع الشخص أن يكون لديه تعصباً عن جماعته الداخلية In-group بمعنى أن

تفضيل الجماعة الداخلية لا يعد فى هذه الحالة شكلاً من أشكال التعصب (Gardner, 1994) .

ومعنى ذلك أن المشكلة تكمن فى أن الباحثين يبدأون بحوثهم غالباً بتعريفات خاصة بكل منهم لمختلف المفاهيم. وهذه التعريفات تساعدهم على تحديد شكل النتائج التى يحصلون عليها. فعلى سبيل المثال، اذا عرف أحد الباحثين التعصب على أنه حكم مسبق تقويمى سلبى وعن فئة، وعرفت القوالب النمطية على أنها حكم تقويمى سلبى عن فئة، فسنجد أن المفهومين يرتبطان بوضوح، بينما إذا تم تعريف أحد المفهومين أو كلاهما بطريقة مختلفة فإنه يتوقع أن تظهر نتائج مختلفة (المرجع السابق)

ويترتب على المشكلة السابقة مشكلة ثانية تتمثل فى العلاقة السببية القائمة بين التعصب والقوالب النمطية فى علاقتهما بالسلوك التميزى. فأى من التعصب والقوالب النمطية هو السبب وأيها النتيجة، ثم ما مسؤوليته كل منهما عن السلوك التمييزى . فالبعض يرى أن التعصب يؤدى إلى القوالب النمطية التى تؤدي بدورها إلى السلوك التميزى. ويرى البعض الآخر العكس، أى أن القوالب النمطية هى الأساس فى التعصب. هذا بالطبع على الرغم من المحاولة التى عرضها «بروير» كاطار عام للبحث وسبق الإشارة إليه (Brewer, 1994) .

هذا عن التوجه البحثى لدراسات التعصب ، فماذا عند طبيعة التفسيرات التى تستخدم الآن، ومدى مناسبتها لمختلف الثقافات ، هذا التساؤل يمثل المشكلة الثالثة التى نعرض لها والاجابة أن كثيراً من الباحثين يميلون الآن

الى تطبيق العنصرية الرمزية Symbolic racism فى اطار النظرية الوظيفية على العديد من أشكال التعصب التى تسود المجتمع الأمريكى على وجه الخصوص . (Mcconahay, 1986)

والعنصرية الرمزية هى مزيج من المشاعر الوجدانية ضد السود، ونوع من القيم الخلقية الأمريكية التقليدية التى تتجسد فى أخلاق البروتستانت. فهى شكل من أشكال مقاومة التغيير فى المكانة العنصرية Racial status، وذلك على أساس الشعور بأن السود ينتهكون القيم التقليدية الأمريكية التقليدية مثل الفردية Individualism والثقة بالنفس وأخلاق العمل والطاعة. والنظام . (Kinder & Sears, 1981, p. 416)

وبترجمة ذلك الى مفاهيم وظيفية نجد أن تكوين العنصرية الرمزية يفترض أن بعض أشكال التعصب تؤدى وظيفة التعبير عن أنساق القيم التى تقف خلفه. وفى هذه الحالة الخاصة نجد أن الأشخاص الذين يقدرون الفردية والثقة بالنفس والطاعة والعمل الجاد والنظام (مما يطلق عليه أخلاق البروتستانت) يضمرون اتجاهات تعصبية وأشكال من السلوك التمييزى المباشر تجاه قطاعات من المجتمع يعتبرونهم كسالى ومتمردين وغير منظمين ويسيئون استخدام الرفاهية. وهذا يحدث كخصائص شائعة للعديد من القوالب النمطية التى توجد لدى الأغلبية عن الأقليات العنصرية والعرقية والمهاجرة (Snyder & . Miene, 1994)

وبالمفاهيم الوظيفية نجد أن هذه الأمثلة من التعصب والتمييز والقوالب النمطية المرتبطة بها تتيح التعبير عن قيم الفردية والثقة بالنفس والطاعة والنظام. وهى تساعد على تعزيز هذه القيم وترسيخها كملامح محددة لهوية الأشخاص

الذين يؤمنون بها (القوالب النمطية) ويضمرون التعصب ويسلكون سلوكاً تمييزاً يعبر عن هذه القيم (المرجع السابق) .

وعلى الرغم من أن هناك محاولات عديدة لتطبيق هذا المنحى الوظيفى للعنصرية الرمزية على عدة مجالات للتعصب (انظر: Swin et al., 1995;1994 Grandall, 1993 Haddock et al.,) فإنه سيظل محدداً بواقع الثقافة الأمريكية ويصعب تعميمه على ثقافتنا المصرية العربية، وستظل الحاجة قائمة لوضع أطر تفسيرية مناسبة أو تعديل بعض الأطر القائمة فى ظل التعامل مع التعصب كسمة عامة ومستقرة فى الشخصية الانسانية هى التى تقف كمحدد لمختلف الاتجاهات التعصبية النوعية فى كافة المجالات ونخلص مما سبق إلى أن الدراسة الحالية محاولة أولية لبلورة مفهوم الشخصية التعصبية (فى اطار الثقافة المصرية) بمعناها العام الذى لا يرتبط بثقافة غربية بعينها. ويمكن بمزيد من الجهود البحثية بلورة هذا المفهوم واضفاء صفة العمومية عليه فى ظل الاجابة عن عدة تساؤلات أثارتها الدراسة الحالية وتحتاج إلى الاجابة عنها فى دراسات مستقبلية وهى :

١- ما طبيعة علاقة سمة التعصب ببعض متغيرات الشخصية الأخرى مثل تقدير الذات والقلق والإيثار.
٢- ما طبيعة ارتقاء سمة التعصب عبر المراحل العمرية المختلفة؟
٣- هل هناك علاقة بين سمة التعصب والأساليب المعرفية؟
٤- ما مدى استقرار الأبعاد النوعية لسمة التعصب عبر الزمن وعبر عينات مختلفة الخصال والسمات.
٥- ما طبيعة العلاقة بين سمة التعصب وبعض متغيرات المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأفراد.

# قائمة المراجع

## أولا : المراجع العربية


١- جمعه سيد يوسف .(١٩٩٣) . علاقة نمط السلوك « أ » بالأعراض المرضية الجسمية والنفسية: دراسة مقارنة، **مجلة كلية الآداب**، جامعة القاهرة.

٢- جمعة سيد يوسف ومعتز سيد عبدالله . (١٩٩٦). دراسة ثقافية مقارنة بين مجموعتين من المصريين والسعوديين فى أبعاد نمط السلوك «أ» ، **مجلة كلية الآداب** ، جامعة القاهرة، مجلد (٥٦)، عدد (٢)، ص ص ٠٠٠.

٣- خالد بدر. (١٩٨٨). **العلاقة بين الذهانية والابداع** ، رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية الآداب، جامعة القاهرة (غير منشورة).

٤- صلاح الدين أبو ناهية. (١٩٩٤). ادراك موضع الضبط وعلاقته بالتحصيل الدراسى لدى التلاميذ ى مرحلة التعليم الأساس بقطاع غزة ، **مجلة علم النفس**، العدد ٣٠ ، ص ص -١٤ - ١٤٨.

٥- عبداللطيف خليفة . (١٩٨٩). المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسى وعلاقتها بمركز التحكم، **مجلة علم النفس**، العدد ١٢ ، ص ص ١٠٢ - ١١٣.

٦- عبدالله سليمان ابراهيم (١٩٨٩) . موضع الضبط وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب الصف الثالث الاعدادى، **مجلة علم النفس**، العدد ١٢ ، ص ص ١١٥-١٢٣.

٧- عبدالسلام الشيخ. (١٩٩٥). المقارنة بين المشاعر الجمالية فى حالات التذوق الجمالى وفى حالات الإدمان عند الأسوياء والمدمنين، **مجلة علم النفس**، العدد ٢٣ ، ص ص ٦ - ١١.

٨- عبدالعزيز محمود عبدالباسط .(١٩٩٢). علاقة مصدر الضبط بالدفع للانجاز لدى طالبات الكليات المتوسطة بسلطنة عمان، **دراسات نفسية**، عدد اكتوبر ، ص ص ٥٤٩ - ٥٧٥.

٩- علاء الدين كفافى . (١٩٨٢). **بعض الدراسات حول علاقة وجهة الضبط وعدد من المتغيرات النفسية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠- على بدارى ومحروس الشناوى (١٩٨٥). **محور الضبط وعلاقته بالسلوك التوكيدى وأساليب مواجهة المشكلات**، كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية بالرياض (غير منشور).

١١- مايكل أرجايل (١٩٧٣). **علم النفس ومشكلات الحياة الاجتماعية** ، ترجمة : عبدالستار ابراهيم ، القاهرة: دار الكتاب الجامعى.

١٢- محمد السيد عبدالرحمن .ومعتز سيد عبدالله. (١٩٩٤): الأفكار اللاعقلانية لدى الأطفال والمراهقين وعلاقتها بحالة وسمة القلق ومركز التحكم، **دراسات نفسية**، ص ص ٠٠٠.

١٣- محمد شحاته ربيع . (١٩٧٨). **مقياس التعصب**، القاهرة : مكتبة الجبلاوى .

١٤- مصطفى زيور.(١٩٥٢). سيكولوجية التعصب، **مجلة علم النفس**، ٧، ٣، ٢٨٥ - ٣٠٠.

١٥- معتز سيد عبدالله. (١٩٨٧). **الاتجاهات التعصبية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية والأنساق القيمية**، رسالة دكتوراه، مقدمة إلى كلية الآداب، جامعة القاهرة .

١٦- معتز سيد عبدالله (١٩٨٩). **الاتجاهات التعصبية**، الكويت : سلسلة عالم المعرفة ، العدد ١٣٧ .

١٧- معتز سيد عبدالله. (١٩٩٢) « أ » ، الاتجاهات التعصبية بين الذكور والإناث : المفهوم والأبعاد، في : معتز سيد عبدالله (محرر) **بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية ، المجلد الأول**، ص ص ١٦٩ - ٢٢١ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٨- معتز عبدالله. (١٩٩٢ «ب» ). **بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية**، المجلد الأول، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٩- معتز سيد عبدالله وعبداللطيف محمد خليفة. (١٩٩٢). المعتقدات حول تدخين السجائر واقترانها بكل من مركز التحكم والقلق لدى المدخنين، في : معتز سيد عبدالله (محرر) **بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية**، المجلد الأول، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ص ص ٧١- ١٣٥ .

## ثانيا: المراجع الاجنبية :

20- Adorno, T. et al. (1950) . **The authoritarian personality**, New York: Harper.

21- Allport, G. (1958). **The Nature of prejudice**, Garden city: Addison - Wesley publishing company, Inc.

22- Allport G. (1962). Prejudice: Is it social or personal " , **journal of Social Issues**, 18, 120 - 134.

23- Anstasi, A. (1976). **Psychological testing**, New York: Mcmillan publishing Co., Inc., 43d ed.

24- Bastson, C et al. (1986) . Religious orientatien and overt versus Covert Racial Prejudice, **Journal of Personality and Social Psychology**, 50 (1), 175.

25- Bourhis, R. (1994). Power, Gender and Intergroup Discrimination : Some minimal Group experiments, In: M. Zanna & J. Olson (Eds.), **The Psychology of Prejudice: The Ontario Symposium, v. 7**, New Jusoey : Lawronce Erlbaum Associates , Publishres, 171 - 208.

26- Brewer, M. (1994). The Social Psychology of Prejudice: Getting it all together In: M. Zanna & J. olson (Eds.), **The Psychology of prejudice: The ontario Symposium, v. 7**, New jersey: Laurance Erlbaum Associates, Publishers, 315-329.

27- Burns, W. & Bluen, S. (1992) . Assessing a multidimentional type a Behavior scale, **Personality & Indiuidual Differences**, 31, 9 , 977 - 986.

28- Ehrlick, H. (1983). **The social psychology of prejudice**, London: John wiley & Sons.

29- Devine, P. (1989). Stereotypes and Prejudice : Their automatic and Controlled Components, **journal of Persanolity and Social Psychology**, 56, 5 - 18.

30- Devine, P. et al. (1991). Prejudice with and without Compunction, **Journal of Personality and Social Psychology**, 60, 6, 817 - 830.

31- Duckitt, J. (1992). Psychology and Prejudice: A historical analysis and Franwork, **American Psychologist**, 47, 1182-1193.

32- Dunbar, E. (1995). The Prejudiced Personality, Racism, and anti-semitism : The PR scale forty years later, **Journal of Personality Assement**, 65(2), 270 - 277.

33- Esses, V. et al. (1994). The role of mood in the expression of inter-group Stereotypes IN: M. Zanna & J.Olson (Eds.), **The Psychology of Prejudice: The ontario symposium V.7**, New Jersey: Lawrance Erlhaum Associates, Publishers, 77 - 101.

34- Eysenck, H. & Eysenck, S. (1969). **Personality Structure and Measurement**, Londong: Routledge & Kegan paul.

35- Fontana, A. et al. (1987). Type A behavior Pattern, Inhibited Power Motivation and activity Inhibition, **Journal of Personality and Social Psychology**, 52, 1, 177 - 183.

36- Gardner, R. (1994). Stereotypes as Consensual Belifes, In: M-Zanna & J. Olson (Eds.), **The Psychology of prejudice: The Ontario Symposium, V. 7**, New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates, Publisher, 1 - 31.

37- Gough, H. (1951a) Studies of Social intolerance: Psychological and Sociological Correlates of anti-Semitisum, **Journal of Social Psychology**, 33, 237 - 246.

38- Gough, H. (1951 b). Studies of Social Intolerance: A personlatiy Scale of Anti-semitism, **Journal of Social Psychology**, 33, 247 - 255.

39- Gough, H. (1951C). Studies of Social Intolerance: Relationship of The PR Scale to Other Varialbles, **Journal of Social Psychology**, 33,257-265

40- Gough, H. & Braley, P. (1993). Personal Attributes of People Described by Others intolerant, In: P. Sniderman et al. (Eds.), **Prejnidice, Politics and the American dilemma**, Stanford, CA: Stanford University Pren, 60-85.

41- Grandall, C. (1994). Prejudice against fat people: Indeology and self- intersest, **Journal of personlaity and social psychology**, 66, 5, 882 - 894.

42- Haddock, G. et al. (1993). Assessing the Structure of prejudice attitudes: The case of attitudes toward homosexuals, **Journal of Personality and Social Psychology**, 65, 6, 1105 - 1118.

43- Hamilton, D. et al. (1990) . Sterotypes based-expeectancy: Effects in information processing and social behavior, **Journal of Scoail Issues**, 56, (2), 35-60.

44- Harding, J. et al. (1975). Prejudice and ethnic relation, In: G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), **The handbook of social psychology**, New Selhi: Amerind Publishing Co. PV T. L.T.D. Vol. 5 1-76.

45- Heaven, P. C (1976). Personality, prejudice and cultural factors, **Psychological Reports,** 39 , 724.

46- Heaven, P. (1977). Authoritarianism and Prejudice: What cane we achieved?. A Note, **Journal of Sociology,** 15, 68 - 69.

47- Heaven, P. & Furnham, A. (1987). Race prejudice and economic bcliefs, **Journal of Social Psychology,** 127(5), 483 - 489.

48- Holmes, D & Will M. (1985) Expression of interpersonal aggression by angered and nonangered persons with the type a and type & Behavior patterns, **Journal of Personality and Social Psychology,** 48, 3, 723 - 772.

49- Jussim, L. at al. (1995). Prejudice, Stereotypes and Labaling effects: Source of bias in person Perception, **Journal of Personality and Social Psychology,** 68, 2, 228 - 246.

50- Kinder, D & Sears, D (1981) Prejudice and Politics: Symbolic racism versus racial threats to the good life, **Journal of Personality and Social Psychology,** 40, 441 - 431.

51- LeFcourt, H., (1966) Internal rersus external control of seinforcement: A review, **Psychological Bulletin,** 65, 208 - 220.

52- Lefcourt, H. (1976). **Locus of control : current trends in theory and research,** New York: Wiley.

53- McConahay, J. (1986). Modern Racism, Ambivalence, and the modern racism scale, In: J. Dovidio & S. Gaertner (Eds.), **Prjeudice, discrimination and reacism,** San Diega, CA: Academic.

54- Merton, R., (1949) G Discrimination and american creed, In : R. Maclver (Ed.), **Discrimination and national welfare**, New York: Institute for religious and Social Studies 99-126.

55- Musante, L. et al. (1983). Component analysis of the type A corno-ry pronc behavior pattern in male and female college students, **journal of Personality and Social Psychology**, 45, 5, 1104-1117.

56- Myrdal, G. (1944) **An american dilemma: The Negro problem and modern democracy**, New York: Harper.

57- Neuberg, L. (1994). Expectancy - confirmation processes in stereotype - tinged social encounters: The moderating role of social goals, In: M. Zanna & J. Olsen (Eds) **The Psychology of Prejudice: The Ontario Symposium, V.7**, New Jersey: Lawrance Erlbaun Associates, Publishers, 103-130.

58- Northman, S & Bluen, S. (1994). Differential Correlates of Components of type A Behavrior, **South African Journal of Psychology**, 24 , 3, 131 - 137.

59- O, Leary, E. (1991) . Type a behavior: A consideration of some research findings and emerging issues, **The Irish Journal of Psychology.**

60- Orpen, C. (1970). Authoritarianism in an authoritarian Culture: The case of Afrikaans - S-speaking South african, **Journal of Social Psychology**, 81-119-120.

61- Orpen, C. (1971 a). Prjudice and adjustment to cultural norms among English-speaking south africans, **Journal of Psychology,** 77, 217 - 218.

62- Orpen, C. (1971 b). Authoritarianism and racial attitudes among English - Speaking South africans, **Journal of Social Psychology**, 84,301-302.

63- Phares, E., (1976) **Locus of control in personality,** New jersey: General Learning Press.

64- Powdermaker, H. (1944) **Probing our prjeudices**, New York: Harper.

65- Rokeach, M. (1960) (Ed.), **The opend and closed mind,** New York: Basic Books, Inc.

66. Rokeach, M. et al. (1960) . Two kinds of prejudice or one? M. Rokeach (Ed.), **The open and closed mind**, New York : Basic Books, Inc. 182- 195.

67- Rotter, J. (1954). **Social learning and clinical psychology,** New York: Prentice-Hall.

68- Rotter, J (1966). Generalized expectation for internal versus external locus of control of reiforcement, **Psychological Monograph,** 90, 1 Whole N. 609.

69- Rushton, J (1986), Altruism and aggression : The heritability of individual differences, **Journal of Personaltiy and Social Psychology,** 50, 6 1192 - 1198.

70- Sears, D (1988). Symbolic racism, In: P, Katz & D. Taylor (Eds.), **Eliminating racism: Profiles in controversy,** New York: Plenum, 53 - 85.

71- Schmied, L. & Lawler. (1986). Hardines, type A behavior and the stress illness relations in working women, **journal of personality and social psychology**, 51, 6, 12180 - 1223.

72- Snyder, M Meine, P. (1994). On the functions of stereotypes and prejudice, In: M. Zanna & J . Olson (Eds.), **The Psychology of Prejudice: The ontario symposium V. 7**, New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates, Publishers, 33-54.

73- Swim, J. et al. (1995) Sexism and racism: Old - fashioned and modern prejudices, **Journal of Personality and Social Psychology**, 68, 2, 199-214.

74- Uomoto, J. (1986). Examination of Psychological distress in ethinic minorities from a learned helpless ness from worrk, **Professional psychology research and practice 17** (5) 448- 453.

75- Watson, P. (Ed.) (1973). **Psychology and race**, Chicago : Aldiene Publishing Company.

76- Williams, R (1960) **American society: A sociological interpretation**, 2nd ed., New York: Knoupf.

77- Williams, R. (1989). The trustying heart, **psychology Taday**, january and february.

78- Zanna, M. & Olson, J (Eds). (1994) **Thy Psychology of prejudice: The Ontario Symposium**, Vol. 7, New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates publishers.

# البحث الثالث

## علاقة السلوك العدوانى
## ببعض المتغيرات الشخصية

## مقدمة:

يمكن النظر إلى التخاطب Communication بين الأفراد على أنه متصل يتراوح بين السلوك العدوانى - اللاعدوانى. وقد ركز البحث فى مجال علم النفس الاجتماعى لفترة طويلة على الأشكال اللاعدوانية من التخاطب أو التفاعل بين الأفراد مثل فهم كيفية تعرف الأشخاص على بعضهم البعض، وأسباب تقاربهم، وكيفية ارتقاء الثقة والمودة فيما بينهم، ودور الإفصاح Disclosure عن الذات فى نمو هذه العلاقة وارتقائها. وبعد ذلك تم توجيه الاهتمام بصورة متزايدة نحو أشكال السلوك العدوانية فى التخاطب (Infate, 1986).

فاهتمام الباحثين اتجه فى أساسه إلى الكشف عن محددات تماسك أعضاء الجامعات أو تفككه، أو بمعنى آخر الكشف عن الجوانب الايجابية فى تفاعل أعضاء الجماعة فى مقابل الجوانب السلبية. فتفاعل أعضاء الجماعة لا تخرج حدوده عن أحد مظاهر ثلاثة: إما التحرك نحو الآخرين، أو التحرك بعيداً عنهم، أو التحرك ضدهم. ويركز التحرك نحو الآخرين على بعض المقومات الايجابية كالجاذبية الاجتماعية والحاجة إلى الانتماء، أو يعبر عن نفسه فى صورة ايجابية أيضا كالتماسك والتعاون وتقدير الذات والآخرين، وهذا هى الجوانب الايجابية فى التفاعل. أما التحرك بعيداً عن الآخر أو ضدهم فيمثلان حدود الجوانب السلبية فى تفاعل الأفراد فيما بينهم، مع ملاحظة أن التحرك ضد الآخرين هى الأكثر ضرراً (محى الدين حسين، ١٩٨٣م).

وكان طبيعياً فى إطار هذا الاهتمام أن تتجه جهود الباحثين إلى دراسة

ضروب السلوك السلبى الذى يكشف عنه الأفراد أثناء تفاعلهم مع بعضهم البعض، ألا وهو السلوك العدوانى. وقد دفعهم إلى هذا الاتجاه ذلك الانتشار الواضح للسلوك العدوانى، وتسيده المستمر على تفاعل الأفراد فى كثير من المواقف المختلفة، مما يمثل مشكلة نفسية اجتماعية شديدة الأهمية والخطورة (المرجع السابق).

ويرجع الاهتمام بدراسة السلوك العدوانى بين الأفراد إلى المحاولة المبكرة التى قدمها ماكدوجل W. McDougal عام ١٩٢٦ فى كتابه «مقدمة لعلم النفس الاجتماعى»، والتى كانت عبارة عن مجموعة من التأملات النظرية حول هذا الموضوع. وفى عام ١٩٢٨م ظهرت أول إشارة لبحوث السلوك العدوانى فى فهرس مجلة الملخصات السيكولوجية. وبعد ذلك قدم دولارد Dollard وزميلاه عام ١٩٢٩م أول محاولة جادة للبحث التجريبى المنظم للعدوان البشرى، وهى الخاصة بالإحباط والعدوان. واستمر تأثر البحوث اللاحقة بمحاولة دولارد وزميليه لأكثر من عشرين عاماً (Krebs & Miller, 1985).

وتمثلت المحاولة الثانية، التى أثرت فى بحوث العدوان، فى جهود بص Buss وبيركويتز Berkowitz لابتكار بعض الأساليب التجريبية لقياس العدوان، وهى المحاولة التى فتحت الطريق لمئات البحوث والدراسات التالية بعد ذلك (Johnson, 1972).

وفى أوائل السبعينيات قدمت محاولات نظرية جادة لكل من باندورا (Bandura, 1973)، وبارون (Baron, 1977)، وجونسون (Johnson, 1972)،

وجميعها كان له إسهام فعال فى تقدم بحوث السلوك العدوانى من الناحيتين النظرية والواقعية.

والعدوان مرفوض ومذموم فى أحد شكليه، ومقبول ومشجع فى شكله الآخر. لذلك كان الاتفاق على أننا بصدد شكلين من العدوان : العدوان الحميد والعدوان المرضى كما يصفهما إيريك فروم From ، أو العدوان فى جانبيه السوى البناء والمرضى الهدام كما يرى سيجموند فرويد Freud (المغربى، ١٩٨٧).

فالسلوك العدوانى يمكن النظر إليه على أنه بناء إذا ما سهل عملية التخاطب، وإذا وظف من أجل الحياة والبقاء والمحافظة على الذات وتحقيق الأهداف الفاعلة. وهو عكس ذلك، أو هدام إذا ما أدى إلى عدم الإشباع، وتحول بوعى أو بدون وعى إلى سلاح فتاك يسبب الأذى والموت والخراب سواء للإنسان أو لبيئته على حد سواء (معتز عبدالله، وصالح أبو عباة، ١٩٩٥).

وقد نال الشكل السلبى من العدوان، أو العدوان المَرَضى، الاهتمام الأساسى نظراً لما يترتب عليه من آثار مدمرة ربما تشمل المجتمع بأسره فى بعض الحالات. وتنوعت البحوث التى أجريت على المسارين النظرى والواقعى، وحظيت علاقة السلوك العدوانى بغيره من المفاهيم والمتغيرات النفسية والشخصية الأخرى بقدر كبير من جهود الباحثين السابقين. والدراسة الحالية تمثل محاولة من تلك المحاولات المتعددة التى سعت إلى تقويم علاقة السلوك العدوانى ببعض متغيرات الشخصية، وذلك على النحو التالى الذى نعرض فيه لمشكلة الدراسة.

## مشكلة الدراسة :

يجد الباحث لتراث الدراسات النفسية التى اهتمت بالسلوك العدوانى فى علاقته بمتغيرات الشخصية أو سماتها أنها أخذت اتجاهين : **الأول** هو دراسة العدوان لدى مجموعات من المجرمين أو الخارجين على القانون ممن أقدموا على ارتكاب جرائم العنف، **والثانى** هو دراسة الارتباط بين السلوك العدوانى ومتغيرات الشخصية لدى أشخاص أسوياء. وفى إطار الاتجاه **الثانى** درس السلوك العدوانى فى علاقته بالعديد من متغيرات الشخصية وسماتها، سواء افترض أن هذه المتغيرات مسئولة عن قدر من تباين السلوك العدوانى، أو أنها نتيجة له. وفى هاتين الحالتين كان السلوك العدوانى مجالا خصباً للبحوث والدراسات (Krebs & Miller, 1985; Straus & Sweet, 1992).

فقد درس السلوك العدوانى، على سبيل المثال لا الحصر، فى علاقته بالعديد من المتغيرات النفسية والاجتماعية مثل مركز التحكم Locus of Control (Dengerink et al., 1976) وفى علاقته بالخوف من الاستهجان Fear of censure والرغبة فى القبول الاجتماعى Social approval (Taylor & Epstien, 1967)، وفى علاقته بالشعور بالذنب (Knott et al., 1974)، وفى علاقته بالتأخر العقلى (عبدالله الوابلى، ١٩٩٣)، وفى علاقته بالنوع Gender، والعمر، والعنصر Race، والمكانة الاجتماعية الاقتصادية، وعدد الأبناء، وتعاطى المخدرات والكحوليات (Straus & Sweet, 1992)، وفى علاقته بالاتجاهات التعصبية (معتز عبدالله، ١٩٨٧ ؛ ١٩٨٩).

ومن المتغيرات الشخصية الأخرى التى نالت اهتماماً من الباحثين فى تقويم علاقتها بالسلوك العدوانى، ولم تحسم طبيعة علاقتها به بصورة تامة،

هى كل من توكيد الذات Self-assertiveness ونمط السلوك Type a behavior، وتقدير الذات Self-esteem وهو ما يمثل جوهر مشكلة الدراسة الحالية التى تسير فى كنف الاتجاه الثانى لتقويم العلاقة بين السلوك العدوانى ومتغيرات الشخصية لدى مجموعات من الأشخاص الأسوياء. وعلى ذلك تأخذ مشكلة الدراسة الحالية ثلاثة محاور نعرض لها على النحو التالى.

(١) السلوك العدوانى وتوكيد الذات :

قدمت تعريفات عديدة للسلوك التوكيدى من أولها ذلك التعريف الذى قدمه «ولبه» Wolpe بأنه «قدرة الفرد على التعبير الملائم عن أى إنفعال نحو المواقف والأشخاص، فيما عدا التعبير عن القلق. وتشمل هذه الانفعالات التعبير عن الصداقة والمشاعر الوجدانية التى لا تؤذى الآخرين ) Wolpe, 1973).

وعرفه لازاروس Lazarus بأنه «كل أشكال التعبير الانفعالى المقبولة اجتماعياً عن الحقوق والمشاعر، ويشمل ذلك التعبير عن الغضب والضيق (الانزعاج) والمشاعر الإيجابية كالإعجاب والحب والفرح.

وعرفه لانج وجاكوبوسكى Lang & Jakobowski بأنه : «الدفاع عن الحقوق الخاصة والتعبير عن الأفكار والمعتقدات والمشاعر على نحو صريح ومباشر، وبطريقة مناسبة لا يترتب عليها أى أذى للآخرين أو لا تؤدى إلى انتهاك حقوقهم (طريف شوقى، ١٩٨٨، ص ص ٢٣-٢٤).

ويعد توكيد الذات من أكثر متغيرات الشخصية التى نالت اهتماماً من الباحثين فى تقويم علاقتها بالسلوك العدوانى (أنظر : Henderson, 1983; McIntyre et al., 1989).

ومن الدراسات التى حاولت تقويم طبيعة العلاقة بين العدوان والتوكيد تلك التى قام بها «موجر وأدكنسون»، وذلك فى ضوء قائمة مسح السلوك بين الأشخاص Interpersonal Behavior Survey التى قاما بإعدادها. وافترض الباحثان أن كلا من العدوان والتوكيد فئات من الاستجابة متعددة الأبعاد والتعامد أو الاستقلال هو أساس العلاقة فيما بينهما. وتم تعريف العدوان على أنه السلوك الذى يبرز اتجاهات ومشاعر العداء نحو الآخرين ويهدف إلى الهجوم على شخص آخر أو ايذائه وإظهار القوة نحوه. أما التوكيد فهو السلوك الذى يوجه إلى هدف يبرز من اتجاه إيجابى نحو الآخرين يدعم أو يعزز اهتمامات الشخص ويعبر عن مشاعره وآرائه التى تراعى حقوق الآخرين (Mauger & Adkinson, 1980).

وقد استخدمت قائمة مسح السلوك بين الأشخاص لدراسة العلاقة بين التوكيد والعدوان فى ثقافات عديدة. فعند المقارنة بين عينتين من طلاب الجامعة الأمريكيين والإسرائيليين وجد مارجيلت Margailt أن أفـراد كلتا العينتين نظروا إلى العـدوان والتوكيد على أنهما فئات متمايزة من الاستجابة. وذلك طبقاً للارتباط غير الدال بين مقياسين للعدوان وأربعة للتوكيد. وعندما حللت الارتباطات بين درجات المبحوثين على هذه المقاييس عاملياً، تم استخلاص عاملين متعامدين، تشبعت على العامل الأول مقاييس التوكيد الأربعة بينما تشبع مقياسا العدوان على العامل الثانى (Margailt & Mauger, 1984).

وقد سبق لـ «دان» Dane أن استخدم الصورة المختصرة من قائمة مسح السلوك بين الأشخاص بعد ترجمتها إلى اللغة الفرنسية، ووجد ارتباطاً غير دال

إحصائياً بين العدوان العام والتوكيد لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية الفرنسيين (المرجع السابق).

كما وصل سويمر ورامانيه (Swimmer & Remaniaiah) عام ١٩٨٥م في دراسة على عينة من الطلاب والطالبات استخدما فيها مقياسين للسلوك العدوانى ومثلها للسلوك التوكيدى إلى أنه لا توجد ارتباطات دالة بين هذه المقاييس مما يعنى أن العدوان والتوكيد يمثلان مجالين مستقلين ومتمايزين من السلوك (طريف شوقى، ١٩٨٨، ص ٣٣ )

وتبين كذلك أن العدوان والتوكيد عاملان متعامدان لدى عينة من طلاب الجامعة البرتغاليين (McIntyre, 1985)، وعينة أخرى من طلاب الجامعة الأمريكيين (Richins & Verbage, 1987).

وفى دراسة أحدث تم التوصل إلى نتائج مشابهة للنتائج السابقة التى تدعم الاستقلال أو التعامل بين العدوان والتوكيد لدى عينات تنتمى إلى ثقافات مختلفة. وذلك باستخدام إجراءات إحصائية أكثر دقة لاختبار التشابه بين عوامل كل من العدوان والتوكيد لدى مختلف الثقافات (McIntyre, 1989).

وفى مقابل نتائج الدراسات السابقة تبين فى دراسة لهيندرسون Henderson عام ١٩٨٣ أن هناك ارتباطاً دالاً بين السلوك العدوان والتوكيد السلبى، بينما لم يصل الارتباط بين السلوك العدوانى والتوكيد العام إلى مستوى الدلالة الإحصائية. وذلك لدى مجموعتين من المرتكبين لجرائم العنف (Henderson, 1983) .

وفى دراسة لبص وبيرى ارتبط التوكيد ارتباطا قويا بكل من العدوان الكلى والعدوان اللفظى والغضب، وارتباطا متوسطا بالعدوان البدنى والعدواة. وكانت الفروق بين مجموعتى هذه الارتباطات فيما وراء الصدفة (Buss & Perry, 1992)

ونخلص مما سبق أن نتائج معظم الدراسات الواقعية التى أجريت تدعم فرض الاستقلال أو التعامد بين السلوك العدوانى وتوكيد الذات. لكن مع ملاحظة أن غالبية هذه الدراسات استخدمت نفس الأداة تقريباً وهى قائمة مسح السلوك بين الأشخاص. وهذه الأداة صممت أساساً فى ضوء افتراض الاستقلال بين هذين المفهومين. هذا بالإضافة إلى أنه مازال هناك خلط واضح بينهما يبرر إجراء مزيد من الدراسات لتقويم طبيعة هذه العلاقة نظرياً وواقعياً وباستخدام مقاييس وأدوات متعددة. هذا فضلا عن أن معظمها تم فى ثقافات غربية ربما تتباين فيها مظاهر كل من السلوك العدوانى وتوكيد الذات.

**(٢) السلوك العدوانى ونمط السلوك ( أ ) :**

يعرف فريدمان Friedman وروزنمان Rosenman «نمط السلوك « أ » بأنه «مركب من الفعل والانفعال يمكن أن يلاحظ فى الشخص الذى يتسم بالعدوانية، والإنهماك فى كفاح مرير ومزمن من أجل إنجاز المزيد والمزيد فى أقل وقت ممكن ولو كان ذلك على حساب أشياء أخرى أو أشخاص آخرين. وبناء على ذلك فإن هذا النمط يبرز لدى الأشخاص ذوى الحساسية للتحدى الذى ينشأ من البيئة الفيزيقية أو الاجتماعية المحيطة بهؤلاء الأشخاص، وله عناصر أساسية مثل العداوة والقابلية للاستثارة والشعور بضغط الوقت Time

stress، وعدم التحلى بالصبر، والنشاط المتعجل، والتنافس العام (Musante et al., 1983، من خلال : جمعة يوسف، ١٩٩٤).

وبهذا المعنى لا يعتبر نمط السلوك « أ » بعداً أو سمة شخصية فى حد ذاته، ولكنه أسلوب سلوكى وانفعالى مبالغ فيه يستجيب به الأفراد الذين يمتلكون خصال شخصية مرسبة. أى أنه يعكس أسلوباً سلوكياً أكثر منه استجابة للمشقة. وهو ينمو ويرتقى من خلال التفاعل بين متطلبات البيئة وخصال الشخصية (جمعة يوسف، ١٩٩٤م؛ Schmied & . Lavler, 1986) . ومن الناحية الفسيولوچية يرى بعض الباحثين أن استجابات الجهاز العصبى الباراسمبتاوى لدى أصحاب نمط السلوك « أ » أضعف من مثيلتها لدى الأشخاص الآخرين. لذلك فهم عرضة للإصابة بأمراض القلب(Williams, 1989) .

ونمط السلوك « أ » أحد المتغيرات التى حظيت باهتمام بعض الباحثين لتقويم علاقته بالسلوك العدوانى، أو دراسة الفروق بين ذوى النمط «أ» وذوى النمط «ب» فى سلوكهم العدوانى (Holmes & will, 1985 ؛ Musante et al. , 1983 ).

ومن الدراسات المبكرة فى هذا الصدد تلك التى قام بها جلاس وزملاؤه (Glass et al., 1974) وتبين من نتائجها أنه عند تباطؤ المبحوثين من كل من ذوى نمط السلوك « أ » وذوى نمط السلوك «ب» فى أدائهم لمهمة قدمها متحالف مع الباحثين،كان يقف معهم كمبحوث آخر، أظهر ذوى نمط السلوك «أ» علامات أكثر للاثارة Irritation والغضب من ذوى نمط السلوك «ب». ولكن لم تكن هذه الفروق ثابتة.

كما قام كارفر وجلاس Carver & Glass بدراسة أخرى أوضحت نتائجها أنه بعد أن أثار المتحالف مع الباحثين (الذى كان يقف كمبحوث آخر) غضب المبحوثين وشوه أدائهم فى مهمة صعبة، مال ذوو نمط السلوك «أ» الى التعبر عن عدوان أكثر ضد المتحالف مقارنة بذوى نمط السلوك «ب»، وذلك باعطائه صدمات أكثر فى تجربة للتعلم اللاحق الزائف Subsequent bogus learning. ومن ناحية أخرى، إذ عندما لم يتفاعل المبحوث مع المتحالف قبل تجربة التعلم، لم يتبين وجود فروق بين ذوى النمط « أ » وذوى النمط «ب» فى مقدار العدوان الذى يتم التعبير عنه ضد المتحالف. هذا على الرغم من ميل مبحوثى النمط « أ » الغاضبين لاظهار مستويات مرتفعة من الصدمات تم تفسيرها على أنها دليل على العدوان. وقدم الباحثان تفسيراً بديلاً لهذه النتائج مؤداه أنه فى الموقف الذى يرتبط بالانجاز وفى مواجهة النقد، تبين أن المستويات المرتفعة من الصدمات التى أظهرها ذوو نمط السلوك « أ» ربما تعكس محاولتهم لحث المتحالف على الأداء الجيد فى تجربة التعلم الزائف. وباتاحة الفرصة، ربما أعطى ذوى نمط السلوك «أ» مستويات مرتفعة من المكافأة Reward لتسهيل أداء المتحالف Garver &) . Glass, 1978)

وقام هولمز وول Holmes & Will بدراسة مشابهة للوقوف على ما إذا كان المبحوثون من ذوى نمط السلوك « أ » أكثر عدواناً من ذوى النمط «ب»، وما إذا كان الغضب يؤثر فى عدوانهم. وفى هذه الدراسة شارك المبحوثون من ذوى نمط السلوك «أ» وذوى نمط السلوك «ب» فى البداية فى مهمة لحل مشكلة مع متحالف (وقف كمبحوث آخر) قام بأحد دورين:

الأول كان فيه متعاوناً ومؤيداً لسلوك الآخرين (موقف عدم الغضب)، والثانى كان فيه غير متعاون وناقداً لسلوك الآخرين (موقف الغضب) وتم الاعتماد على بعض المقاييس الفسيولوجية مثل معدل النبض وضغط الدم من أجل تحديد ما إذا كانت معالجة الغضب التى استخدمت فعالة أم لا. وبعد الانتهاء من مهمة حل المشكلة شارك المبحوثون فى تجربة تعلم زائف، قام خلالها المبحوثون من ذوى نمط السلوك « أ » ونمط السلوك «ب» بدور المعلم، وأُعطى كل واحد منهم الفرصة لكى يعاقب أو يكافىء المتحالف الذى قام بدور المتعلم، واستخدمت مستويات العقاب والمكافأة، التى قام بها المبحوثون لتحديد ما إذا كان نمط الشخصية و/أو الغضب يؤثر فى الطريقة التى يستجب بها المبحوث نحو المتحالف. وقد أيدت نتائج الدراسة فروضها الأساسية وذلك كما يلى :

أ ) أن معالجة الغضب كانت فعالة فى زيادة مستوى الاستثارة Arousal لدى المبحوثين. فقد اتسم المبحوثون فى ظرف الغضب بمعدلات نبض مرتفعة وضغط دم مرتفع أكثر من المبحوثين فى ظل ظرف عدم الغضب.

ب) أبدى مبحوثوا النمط «أ» فى مرحلة تجربة التعلم مستويات ثابتة من العقاب للمتحالف أعلى من ذوى النمط «ب» بينما لم توجد فروق ثابتة بين مبحوثى النمط «أ» والنمط «ب» فى مستويات المكافأة التى قدموها للمتحالف. وهذه النتيجة تدعم افتراض أن المستويات المرتفعة من العقاب التى قدمها مبحوثوا نمط السلوك «أ» تعكس مستويات مرتفعة من العدوان فى هذه المجموعة أكثر من المحاولات المتطرفة لحث المتعلم على

أن يؤدى أداءً أفضل. وبوجه عام، فإن هذه النتيجة توفر دليلاً على أن مبحوثى نمط السلوك «أ» قد عبروا عن عدوان شخصى نحـــو الآخرين أكثر من ذوى النمط «ب».

ج ) أن الفروق بين ذوى النمط « أ » وذوى النمط «ب» فى مستويات العقاب التى قدمت كانت محددة بظرف عدم الغضب، بينما لم تكن هناك فروق ثابتة بين ذوى النمط « أ » وذوى النمط «ب» فى مستويات العقاب التى قدمت فى ظرف الغضب. ويفسر الباحثان ذلك بأنه فى موقف أداء المهمة نجد أن ذوى النمط « أ » يلومون أنفسهم على أدائهم السيء (مثلا يعبرون عن الضيق والغضب فى أنفسهم )، بينما يرجع ذوو النمط «ب» اللوم الى عوامل خارجية (مثل لومهم للمهمة أو المجرب» (Holmes & Will , 1985)

وتشير نتائج بعض الدراسات الأخرى إلى أن الفروق بين أصحاب كل من نمط السلوك « أ » ونمط السلوك «ب» فى الاستجابة الفسيولوجية تحدث فقط فى المواقف التى تثير التحدى لديهم أو التى تهدد الضبط لدى أصحاب النمط « أ ». وهناك دلائل على أن أصحاب نمط السلوك « أ » يخلقون لأنفسهم المواقف التى تثير التحدى والتنافس لديهم (Suls & Wan, 1989 ).

ومن هذا المنطلق كانت العلاقة المفترضة بين نمط السلوك « أ »، والسلوك العدوانى. فقد أشارت نتائج بعض الدراسات أن ذوى نمط السلوك « أ » أكثر عدواناً من ذوى نمط السلوك «ب»، وبخاصة فى المواقف التى تثير تحدى المبحوثين. أما فى المواقف العادية التى لا تثير تحدى المبحوثين، فربما تختفى الفروق، أو تكون لصالح المبحوثين من ذوى نمط السلوك «ب».

ففى دراسة «للورنت وآخرين» تم قياس السلوك العدوانى لدى مجموعتين من ذوى نمط السلوك « أ »، ونمط السلوك «ب»، تم تحديدهما على أساس مسح النشاط لجينكنز Jenkins Activity Survey. وذلك فى ظل موقفين مختلفين يثير الموقف الأول تحدى المبحوثين (مثلا اختبار أدائى يفشل فيه كل المبحوثين)، بينما الموقف الثانى لم يشمل أى اختبار أدائى مماثل. وهدفت هذه الدراسة لاختبار فرض مؤداه أن المبحوثين من ذوى نمط السلوك « أ » سوف يظهرون عدواناً بدنياً مرتفعاً أكثر من ذوى نمط السلوك «ب» فى ظل موقف التحدى، ومن ناحية أخرى سوف يظهر المبحوثون من ذوى نمط السلوك «ب» عدواناً بدنياً أعلى من ذوى نمط السلوك « أ » فى ظل الموقف العادى الذى لا يشمل التحدى. وقد دعمت نتائج الدراسة الفرض السابق بشقيه (Llorente et al., 1985).

ويتبين مما سبق أن العدوان أو المشاعر العدائية مكون أساسى من مكونات نمط السلوك « أ » فى معظم محاولات القياس التى تمت، وأوضحت نتائج الدراسات أن ذوى نمط السلوك « أ » أكثر عدواناً من ذوى السلوك «ب» وبخاصة فى ظل المواقف التى تثير تحدى المبحوثين. ومع ذلك فإن العلاقة على المستوى الواقعى Empirical لم تحسم بعد فى ظل القياس المستقل لكل من السلوك العدوانى ونمط السلوك « أ ».

### ج ) السلوك العدوانى وتقدير الذات :

يعرف كوبرسميث Coopersmith تقدير الذات بأنه «التقويم الذى يقوم به الفرد لذاته ويحافظ عليه عادة. وهو يعبر عن اتجاه بالموافقة أو عدم الموافقة، ويدل على الدرجة التى يعتقد بها الفرد أنه له قيمة وأهمية وقادر على أن

يؤدى دوره في الحياة بنجاح».

ويعرفه جيلمور Gilmore بأنه حكم ذاتى عن الأهمية التى يشعر بها الفرد نحو ذاته. فهو خبرة ذاتية ينقلها الفرد للآخرين من خلال التعبيرات اللفظية وغيرها من أشكال السلوك التعبيرية المباشرة.

ويستخدم تقدير الذات بوصفه اتجاهاً من الفرد نحو نفسه، يعكس من خلاله فكرته عن ذاته، وخبرته الشخصية معها. فهو بمثابة عملية فينومونولوچية يدرك الفرد بواسطتها خصائصه الشخصية، ويستجيب لها سواء فى صورة انفعالية أو فى صورة سلوكية. وعلى ذلك، فإن تقدير الذات عبارة عن تقويم من الفرد لذاته فى سعى منه نحو التمسك بهذا التقويم بما يتضمنه من إيجابيات تدعوه لاحترام ذاته، مقارناً نفسه بالآخرين، وبما يتضمنه هذا التقويم أيضاً من سلبيات لا تقلل من شأنه بين الآخرين، فى الوقت الذى يسعى فيه للتخلص منها (Rosenberg, 1979, p. 54 ، من خلال: صفوت فرج، ١٩٩١).

وقد وضع شافيلسون وزملاؤه .Shavelson et al تصوراً هرمياً لتقدير الذات، يبدأ بتقدير الذات العام، ثم ينبثق منه بُعدان رئيسيان الأول يتصل بالتحصيل، والثانى بالجوانب الاجتماعية والانفعالية والبدنية، وينبثق أخيراً عن كل بُعد من هذه الأبعاد مجموعة من الأبعاد الفرعية. فينقسم بعد التحصيل إلى المواد الدراسية، والبعد الاجتماعى إلى الزملاء والأشخاص ذوى الأهمية، والبُعد الانفعالى إلى المواقف الوجدانية المحددة، والبُعد البدنى إلى المظهر البدنى والقدرة البدنية، ثم ينقسم كل بُعد من الأبعاد الفرعية إلى مجموعة من الأبعاد النوعية.

وقد كشفت نتائج التحليل العاملى التى قام بها «فلمنج» Fleming و«كورتنى» Courtney إلى وجود خمسة أبعاد لتقدير الذات تتفق فى عمومها مع الأبعاد الرئيسية لشافيلسون وزملائه وهى اعتبار الذات والثقة الاجتماعية، والقدرات المدرسية والمظهر البدنى، والقدرات البدنية. وربما يكون البعد الإنفعالى هو الأقل بروزاً فى تصور فلمنج وكورتنى (محمد محروس الشناوى، وعلى بدارى، ١٩٨٥).

وقد نالت سمة تقدير الذات اهتماماً واضحاً فى البحوث والدراسات الحديثة. وبخاصة فى علاقتها بالعديد من المتغيرات لدرجة أن بعض الباحثين ينظرون إليها كسمة محورية لقطاعات عديدة من السلوك الإنسانى (أنظر : Abrams & Hogg, 1988; Josephs et al., 1992).

فقد أثبتت نتائج الدراسات السابقة أن الأشخاص الذين يتسمون بتقدير مرتفع للذات هم أميل إلى الثقة فى أحكامهم وآرائهم، وهم أقل تعرضاً للقلق بسبب تلك الأحكام والآراء، ولديهم استعداد منخفض للإقناع وللتأثر بآراء الأشخاص الآخرين. وفى مقابل ذلك نجد أن الأشخاص ذوى التقدير المنخفض للذات يتسمون بعكس السمات السابقة، وهى نقص الثقة بالنفس، وفى الآراء الشخصية، والشعور بالخجل، وعدم القدرة على مواجهة الظروف الاجتماعية اليومية، والقلق الزائد عن الحد لاعتقادهم فى عدم تقبل أصدقائهم لهم، والاستعداد المرتفع للإقناع والتأثر بآراء الآخرين. ويتسمون كذلك بالشعور بعدم الارتياح فى المناسبات الاجتماعية أو أية تجمعات، والخضوع السلبى للسلطة، والشعور الدورى بالحزن واليأس وثبوط الهمة (جيهان رشتى، ١٩٩٣، ص ص ٥٤٦-٥٤٧).

وتبين كذلك من نتائج بعض الدراسات السابقة أن الأفراد الذين يتسمون بتقدير مرتفع للذات هم أكثر ميلا لتحمل الأدوار الإيجابية فى المناقشات الجماعية، وأقل ميلاً إلى التشدد، كما أنهم يحصلون على درجات مرتفعة فى مقاييس القدرات الإبداعية، ويتسمون كذلك بأنهم أقل تهيباً وحساسية للنقد، وأكثر ذكاء. كما أن تحصيلهم الدراسى أفضل، ومن السهل عليهم تكوين صداقات جديدة. كما أوضحت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط مرتفع بين تقدير الذات والتوافق النفسى والاجتماعى، وذلك على أساس أن التوافق يتطلب قدرة على مواجهة الضغوط واحتفاظ الفرد باتجاهات موجبة نحو ذاته (محمد محروس الشناوى، وعلى بدارى، ١٩٨٥).

أى أن ذوى التقدر المنخفض للذات يلجأون للعلاج النفس ويعانون من مشاعر النبذ وعدم التقبل والتفاهة والعجز والدونية ويفتقدون للأساليب المناسبة التى تعينهم على مواجهة المشكلات المختلفة، هذا فى حين أن الأشخاص ذوى التقدير المرتفع للذات ناجحون فى حياتهم ويتسمون بالتكيف الانفعالى والاجتماعى، وقلما يعانون من اضطرابات الشخصية (Coopersmith, 1967 محمد شوكت، ١٩٩٣).

كما كان لتقدير الذات فى علاقته والسلوك العدوانى أو السلوك الجانح أوالمنحرف نصيب من الاهتمام. فهناك عدد كبير من الدراسات التى لخصها جولد (Gold, 1978) وكابلان (Kuplan, 1978) وغيرهم (Wells & Ranfin, 1983) ، وجميعها يشير إلى وجود اقتران متسق بين الخبرات الاجتماعية التقويمية وتقويم الذات ومختلف أشكال السلوك العدوانى والجانح.

فقد وصل روزنبرج وروزنبرج (Rosenberg & Rosenberg 1978)، من

خلال تحليل بيانات بعض المقابلات التى أجراها على عينة من طلاب المرحلة الثانوية، إلى أن تقدير الذات يرتبط بمختلف مقاييس الجنوح ارتباطات سلبية تراوحت بين - ١١، -١٩.

كما وصل بينز وآخرون (Bynner et al., 1981) الى نتيجة مماثلة للنتيجة السابقة لروزنبرح وروزنبرج. كما كشفت نتائج دراسة رانكن وويلز (Ranfin & Wells, , 1983) عن ارتباطات سالبة كذلك بين تقدير الذات والسلوك المنحرف، وان كان مقدار الارتباطات أكبر من الارتباطات التى وصلت إليها الدراسات السابقة عليها.

وفى دراسة لفلينج وآخرين (Fling et al., 1992) على عينة من الأطفال تبين أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين العدوان وتقدير الذات فى ضوء تقديرات المدرسين، بينما كان الارتباط سلبيا بين المتغيرين فى ضوء التقديرات الذاتية.

كما وصل بص وبيرى فى دراسة لهما الى ارتباط تقدير الذات ارتباطا سلبيا قويا بالعداوة، وارتباطا سلبيا متوسطا بالعدوان الكلى والغضب، بينما كان ارتباط تقدير الذات بكل من العدوان البدنى والعدوان اللفظى صفريا (Buss & Perry, 1992)

وحاول كيفين ولارى Kevin & Larry تقويم العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدوانى لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. وكشفت النتائج عن أن الأطفال ذوى المفهوم المنخفض للذات كانوا أكثر عدوانية من أقرانهم ذوى المفهوم المرتفع للذات ( من خلال: عبدالله ابراهيم ومحمد عبدالحميد، ١٩٩٤).

وفى دراسة لعبدالله إبراهيم ومحمد عبدالحميد للعلاقة بين تقدير الذات

والعدوانية وصل الباحثان إلى ارتباط المتغيرين ارتباطا مقداره -٠,٦٤ وهو دال احصائياً عند مستوى ٠,٠١ وذلك باستخدام معامل الارتباط البسيط، بينما وصل معامل الارتباط بين المتغيرين الى -٠,٦١ باستخدام معامل الارتباط الجزىء (المرجع السابق) .

ويتضح مما سبق أن تقدير الذات نال إهتماماً مكثفاً فى علاقته بغيره من المتغيرات النفسية والاجتماعية الأخرى، سواء فى الحالات السوية أو المرضية. وكانت العلاقة بين تقدير الذات والسلوك العدوانى أو الجانح أو المنحرف مثار اهتمام بعض هؤلاء الباحثين، ولكنها لم تلق اهتماماً يماثل الاهتمام الذى أولى لعلاقة تقدير الذات بالمتغيرات الأخرى والدراسات التى هدفت لتقويم طبيعة علاقة تقدير الذات بالسلوك العداوى كشفت نتائجها عن ارتباط سالب بين المتغيرين تفاوت فى مقداره ودلالته من دراسة لأخرى (انظر : Fling et al., 1992، Heatherton, & polivy, 1991، Gold , 1978 ).

## أهمية الدراسة :

بناء على الاستعراض السابق لمشكلة الدراسة بمحاورها الثلاثة، التى تتبدى فى علاقة السلوك العدوانى بكل من توكيد الذات ونمط السلوك « أ » وتقدير الذات، تتحدد مبررات إجراء الدراسة الحالية التى تبرز مدى أهميتها على النحو التالى :

(١) إن السلوك العدوانى فى حد ذاته يمثل موضوعاً خصباً من موضوعات الاهتمام الحديثة والمعاصرة، سواء على المستويين النظرى والواقعى.

فالعدوان يمثل مشكلة نفسية اجتماعية خطيرة لها آثار سلبية لا يمكن إنكارها. فمع النمو السريع لامكانات الدمار ووسائله والتحرك فى اتجاه ممارسة المزيد من العنف البشرى، ومع احتمال افضاء بعض الأفعال العدوانية البسيطة إلى نتائج مدمرة للجنس البشرى، كان من الضرورى أن تتجه جهود الباحثين إلى دراسة السلوك العدوانى، آملين من دراسته الوقوف على الظروف التى تساعد على تحاشيه أو تجنبه أو تقليص إمكانات حدوثه (محى الدين حسين، ١٩٨٣ « أ »؛ Bandura, 1973 ).

(٢) اهتمت غالبية الدراسات التى أجريت بمتغير واحد من متغيرات الشخصية فى علاقته بالسلوك العدوانى، والقليل هو الذى اهتم بدراسة السلوك العدوانى فى علاقته بعدة متغيرات.

(٣) الدراسات التى اهتمت بدراسة السلوك العدوانى فى ضوء تصور «بص» و «بيرى» على أنه أربعة أبعاد قليلة. فغالبية هذه الدراسات تناولت بعداً أو اثنين من هذه الأبعاد مما يفقد الظاهرة جوانب مهمة منها (Buss & Perry, 1992)

(٤) رغم تعدد الدراسات السابقة التى اهتمت بعلاقة تقدير الذات ونمط السلوك « أ » بغيرهما من المتغيرات النفسية والاجتماعية (Burns & Bluen, 1992; Fling et al., 1992) فإن علاقتهما بالسلوك العداونى لم تحظ باهتمام مماثل وبخاصة على المستوى المحلى. هذا فضلاً عن أن تقدير الذات من المتغيرات التى ينتظر أن يستمر الاهتمام بها نظراً لدلالته وأهميته (Kernis et al., 1993 ).

(٥) رغم وجود شبه اتفاق بين نتائج الدراسات السابقة على وجود علاقة صفرية أو استقلال بين التوكيد والعدوان، وعلاقة موجبة بين نمط السلوك « أ » والعدوان، وعلاقة سلبية بين تقدير الذات والعدوان، فإنه ما زالت هناك جوانب تداخل بن هذه المفاهيم تحتاج معها إلى مزيد من الدراسات.

## فروض الدراسة :

بناء على الاستعراض السابق لمشكلة الدراسة ومبررات دراستها أمكن صياغة فروضها على النحو التالى :

(١) لا توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد السلوك العدوانى وتوكيد الذات.

(٢) توجد علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد السلوك العدوانى ونمط السلوك « أ ».

(٣) توجد علاقة ارتباطية سالبة بين أبعاد السلوك العدوانى وتقدير الذات.

(٤) يمكن لبعض متغيرات الشخصية أن تنبئ بالسلوك العدوانى.

(٥) يوجد تفاعل دال بين نمط السلوك « أ » وتقدير الذات فى تحديد الفروق بين المجموعات فى أبعاد السلوك العدوانى.

## مفاهيم الدراسة :

بناء على الاستعراض السابق للتراث الخاص بكل من السلوك العدوانى من ناحية، ومفاهيم الدراسة الثلاثة المحورية من ناحية أخرى وهى توكيد الذات ونمط السلوك « أ »، وتقدير الذات، فقد أمكن تعريفها إجرائياً على النحو التالى :

(١) السلوك العدوانى :

تم تعريف السلوك العدوانى فى ضوء تعريف بص Buss وبيرى Perry على أنه : أى سلوك يصدره الفرد بهدف إلحاق الأذى أو الضرر بفرد آخر (أو مجموعة من الأفراد) يحاول أن يتجنب هذا الإيذاء سواء كان بدنياً أو لفظياً، وسواء تم بصورة مباشرة أو غير مباشرة، أو أفصح عن نفسه فى صورة الغضب أو العداوة التى توجه إلى المعتدى عليه (معتز عبدالله، وصالح أبو عباة، ١٩٩٥).

(٢) توكيد الذات :

هو قدرة الفرد على التعبير الملائم عن أى انفعال يتعرض له نحو المواقف والأشخاص، فيما عدا التعبير عن القلق. وتشمل هذه الإنفعالات التعبير عن الصداقة والمشاعر الوجدانية التى لا تؤذى الآخرين، أولا تؤدى إلى انتهاك حقوقهم (Wolpe, 1973).

(٣) نمط السلوك « أ » :

هو ذلك النمط من السلوك الذى يتسم ببعض الخصال المميزة مثل العداوة والقابلية للاستثارة، والشعور بضغط الوقت، وعدم التحلى بالصبر، والنشاط المتعجل، والتنافس العام (جمعة يوسف، ١٩٩٤).

(٤) تقدير الذات :

هو درجة اعتقاد الفرد بأنه ناجح فى حياته، وله أهمية وقيمة فى مجالات ثلاثة أساسية هى اعتبار الذات، والثقة الاجتماعية، والقدرات الجامعية (محروس الشناوى وعلى بدارى، ١٩٨٥).

## إجراءات الدراسة :

تمثلت إجراءات الدراسة الحالية فى الآتى :

### (١) العينة :

تكونت عينة الدراسة من ٢١٠ طالباً من الدارسين بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض، تمن اختيار مفرداتها بأسلوب العينة العشوائية الطبقية، وتم استبعاد ٢٤ منهم لعدم إكمالهم الإجابة على كل بنود المقاييس المستخدمة. فأصبح العدد الفعلى للعينة ١٨٨ طالباً موزعين على أقسام الكلية الستة وهى التاريخ والجغرافيا والمكتبات والمعلومات والاجتماع والخدمة الاجتماعية، علم النفس وذلك طبقا للجدول رقم (١). وقد بلغ المتوسط العمرى لهذه العينة ٢٢,٠٤ عاماً بانحراف معيارى ±٢,٢٢ عاماً.

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة على أقسام الكلية الستة

| م | القسم | ك | ٪ |
|---|---|---|---|
| ١ | التاريخ | ٣٣ | ١٧,٦ |
| ٢ | الجغرافيا | ٣٠ | ١٦,٠ |
| ٣ | الاجتماع | ٣٤ | ١٨,٠ |
| ٤ | المكتبات | ٣٣ | ١٧,٦ |
| ٥ | الخدمة | ٣١ | ١٦,٤ |
| ٦ | علم النفس | ٢٧ | ١٤,٤ |
| | المجموع | ١٨٨ | ١٠٠ |

**(٢) وصف مقاييس الدراسة :**

شملت بطارية المقاييس المستخدمة أربعة مقاييس هى على النحو التالى :

**أ ) مقياس السلوك العدوانى :**

أعد مقياس العدوان الذى تم استخدامه أرنولد بص Buss ومارك بيرى Perry عام ١٩٩٢م. وتكون المقياس من تسع وعشرين عبارة تقريرية، خصصت لقياس أربعة أبعاد افترض معدا المقياس أنها تمثل مجال السلوك العدوان، وهى العدوان الجسمى Physical aggression، والعدوان اللفظى Verbal aggression ، والغضب Anger ، والعداوة Hostility ( Buss & Perry, 1992). وأضيف لبُعد العدوان اللفظى بند واحد بحيث أصبح العدد الكلى لبنود المقياس فى صورته العربية ثلاثين بنداً. وقد وزعت البنود الثلاثين بصورة عشوائية على الأبعاد الأربعة عند وضع المقياس فى صورته النهائية على النحو التالى الذى يوضحه الجدول رقم (٢).

**جدول رقم (٢)**

**توزيع عبارات المقياس على الأبعاد الأربعة.**

| م | العدوان الجسمى | العدوان اللفظى | الغضب | العداوة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ٣ | ٥ | ٨ | ١ |
| ٢ | ٤ | ٦ | ٩ | ٢ |
| ٣ | ١٠ | ٧ | ١٤ | ١١ |
| ٤ | ١٧ | ١٣ | ١٩ | ١٢ |
| ٥ | ٢١ | ١٥ | ٢٥ | ١٦ |
| ٦ | ٢٣ | ٢٠ | ٢٨ | ١٨ |
| ٧ | ٢٤ | — | ٣٠ | ٢٢ |
| ٨ | ٢٦ | — | — | ٢٧ |
| ٩ | ٢٩ | — | — | — |

وقد قام الباحث الحالى فى دراسة سابقة (بالاشتراك) بترجمة المقياس وتعريبه واختبار صلاحيته السيكومترية (أنظر : معتز عبدالله، وصالح أبو عباة، ١٩٩٥). وتم ذلك من خلال مرحلتين أساسيتين حتى أصبح صالحاً للاستخدام.

**المرحلة الأولى** : وتمت فيها ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم عرضه على مجموعة من المحكمين بهدف مراجعة الترجمة، والتأكد من أن الصياغة العربية للبنود تنقل بالفعل المعنى المقصود. وتم بناء على ذلك إجراء عدة تعديلات فى صياغة العبارات، وتلا ذلك كتابة المقياس فى صورته النهائية على غرار مقياس ليكرت Likert ، بحيث يختار المبحوث إجابة واحدة من خمسة بدائل للإجابة على متصل للشدة كما يلى :

(٥) **تنطبق تماماً** : ويعنى أن مضمون العبارة يعبر عنك بصورة تامة.

(٤) **تنطبق غالباً** : ويعنى أن مضمون العبارة يعبر عنك فى أغلب الأحيان.

(٣) **تنطبق بدرجة متوسطة** : ويعنى أن مضمون العبارة يعبر عنك بدرجة متوسطة.

(٢) **تنطبق نادراً** : ويعنى أن مضمون العبارة يعبر عنك أحياناً أو بدرجة ضئيلة.

(١) **لا تنطبق** : ويعنى أن مضمون العبارة لا يعبر عنك على الإطلاق.

**المرحلة الثانية** : وتم فيها التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس وذلك على النحو التالى:

**١- الثبات :**

تم حساب **ثبات مقياس** أبعاد السلوك العدوانى فى الدراسة المشار إليها بثلاث طرق هى التجزئة النصفية (فردى وزوجى) ومعامل «ألفا» للاتساق

الداخلى، وإعادة الاختبار. وجميع معاملات الثبات كانت مرضية كما يتضح من الجدول التالى رقم (٣).

## جدول رقم (٣)

## معاملات ثبات مقياس السلوك العدوانى.

| م | أسلوب الثبات / المقياس | التجزئة النصفية | معامل ألفـا | إعادة الاختبار |
|---|---|---|---|---|
| ١ | العـدوان الكلى | ,٧٩١ | ,٨٢٧ | ,٦٦٩ |
| ٢ | العـدوان البدنى | ,٧٤٣ | ,٦٦٤ | ,٥٢٧ |
| ٣ | العـدوان اللفظى | ,٤٩٣ | ,٤١٥ | ,٥١٢ |
| ٤ | الغضـب | ,٧٣٧ | ,٦٩٣ | ,٧٧٤ |
| ٥ | العـداوة | ,٦٢٢ | ,٦١٥ | ,٧٨٥ |

### ٢- الصدق :

استخدم معربا المقياس أكثر من أسلوب لتقويم صدق مقياس السلوك العدوانى، وهى صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلى، والصدق العاملى. وأشارت جميعها إلى أن المقياس يتسم بدرجة معقولة من الصدق (أنظر : معتز عبدالله، وصالح أبو عباة، ١٩٩٥).

### ب) مقياس توكيد الذات :

أعده رازس S. Rathus عام ١٩٧٣م بهدف قياس قدرة الفرد على توكيد ذاته فى مختلف المواقف، والتعبير الملائم عن انفعاله (فيما عدا القلق) نحو تلك المواقف (Rathus, 1973). وقام بتعريب المقياس ونقله للغة العربية

على بدارى ومحمد محروس الشناوى (١٩٨٥). وقد حذف معربا المقياس بندين من البنود الثلاثين التى أعدها رازس لعدم مناسبتها للثقافة العربية. فأصبح العدد الكلى لبنود المقياس ثمانية وعشرين بنداً هى التى تم استخدامها فى الدراسة الحالية. وقد صُمم نصف هذه البنود فى الاتجاه الموجب (اتجاه التوكيد)، والنصف الآخر فى الاتجاه السالب أو عكس اتجاه التوكيد.

وقد قام معربا المقياس بالتحقق من صلاحيته السيكومترية فى إطار الثقافة العربية، ووصلا إلى معامل ثبات مقداره ٧٩, بطريقة إعادة الاختبار. كما اعتمدا على مؤشر صدق المحكمين.

كما قام الباحث الحالى بتقدير ثبات المقياس على عينة الدراسة حيث وصل إلى ٥٩١, عن طريق التجزئة النصفية بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون، كما وصل معامل ألفا إلى ٦٠١, .

**ج ) مقياس نمط السلوك « أ » :**

أعده جمعه يوسف (١٩٩٤م) معتمداً على بعض المقاييس الموجودة فى التراث وأهمها مسح النشاط لجنكنز Jenkins والاستبار المقنن، ومعتمداً كذلك على بعض الصفات التى ذكرت فى تراث الدراسات السابقة على أنها مميزة للأشخاص الذين يتصفون بالنمط « أ »، والصفات الأخرى المقابلة لها والتى تميز أصحاب النمط ب، وأهمها الصفات التى ذكرها فريدمان وروزنمان باعتبارها مميزة لهم ومهيئة لأمراض شرايين القلب ومنها كثافة التدخين، وفقر التغذية، وعدم ممارسة الرياضة والميل للمنافسة، وقلة الصبر والاحتمال، والشعور الدائم بضغط الوقت والانهماك الشديد فى العمل .

وتتم الإجابة على المقياس فى ضوء متصل للشدة يماثل متصل الإجابة على مقياس السلوك العدوانى.

ووصل معد المقياس إلى معاملات ثبات تراوحت بين ٧٨, ، ٩٢, على عينة من الذكور باستخدام أسلوبى إعادة الاختبار ومعامل «ألفا» لكرونباح. كما اعتمد فى تقديره للصدق على مؤشر الاتساق الداخلى فى ضوء ارتباط البند بالدرجة الكلية. وتكون المقياس فى صورته النهائية من أربعين بنداً تقيس الخصال السابق الإشارة إليها والتى تميز أصحاب النمط « أ » (المرجع السابق).

وفى إطار الدراسة الحالية وصل معامل ثبات المقياس إلى ٨٤٦, باستخدام أسلوب التجزئة النصفية (فردى، وزوجى)، كما وصل إلى ٨٧٣, باستخدام معامل «ألفا» كرونباخ للاتساق الداخلى.

**د ) مقياس تقدير الذات :**

أعده فلمنج وكورتنى Fleming & Cortney عام ١٩٨٤م لقياس مدى اعتقاد الفرد بأنه ناجح فى حياته وشعوره بقيمته وأهميته فى علاقته بالآخرين. ويشتمل المقياس على إثنين وعشرين بنداً (منها اثنى عشر بنداً سلبياً أو مقلوباً) تغطى أبعاداً ثلاثة هى :

- **اعتبار الذات** : ويشير إلى شعور الفرد بأنه موضع احترام الآخرين وبأنه ذو أهمية بالنسبة لهم، وشعوره بالرضا عن نفسه.
- **الثقة الاجتماعية** : ويشير إلى قدرة الفرد على تكوين علاقات طيبة وفعالة مع الأشخاص الآخرين، وعدم هيبته أو خوفه من المواقف الاجتماعية.

ـــ القدرات الجامعية : ويشير إلى شعور الفرد بكفاءة قدراته الجامعية، وبأنها ليست أقل من قدرات زملائه.

وقام بتعريب المقياس ونقله للغة العربية محمد محروس الشناوى وعلى بدارى(١٩٨٥م) وقاما بالتحقق من صلاحيته السيكومترية فى إطار الثقافة العربية. ووصلا إلى معامل ثبات مقداره ٨٩, للدرجة الكلية للمقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية، بينما تراوحت معاملات ثبات المقاييس الفرعية بين ٨٢, ، ٩٥, باستخدام نفس الطريقة. كما استخدم معربا المقياس أسلوب الاتساق الداخلى لتقدير صدق المقياس عن طريق حساب الارتباط بين الدرجة الفرعية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس وكانت جميعها دالة فيما وراء مستوى ٠١, (المرجع السابق).

كما قام الباحث الحالى بتقدير ثبات المقياس بطريقتى التجزئة النصفية ومعامل الفاكرونباخ للاتساق الداخلى. وهو ما يبينه الجدول التالى رقم (٤).

## جدول رقم (٤)

## معاملات ثبات مقياس تقدير الذات.

| م | أسلوب الثبات / المقياس | التجزئة النصفية | | معامل ألفا |
|---|---|---|---|---|
| | | قبل تصحيح الطول | بعد تصحيح الطول | |
| ١ | الدرجة الكلية | ,٦٦٧ | ,٨٠٠ | ,٧٩٣ |
| ٢ | اعتبار الذات | ,٦٩٢ | ,٨١٨ | ,٧٨٤ |
| ٣ | الثقة الاجتماعية | ,٧٣٩ | ,٨٥٠ | ,٧١١ |
| ٤ | القدرات الجامعية | ,٧٢٦ | ,٨٤١ | ,٧٤٥ |

ويلاحظ أن معاملات ثبات المقياس فى الدراسة الحالية أقل نسبياً من مثيلتها التى وصل إليها معربا المقياس وسبق الإشارة إليها وبخاصة معامل ألفا، على الرغم من تماثل العينة فى الدراستين. ومع ذلك فكانت معاملات الثبات الأربعة مرضية سواء فى التجزئة النصفية أو معامل ألفا للاتساق الداخلى.

**(٣) جمع البيانات :**

تم جمع بيانات الدراسة فى جلسات جمعية تراوح عدد مبحوثيها بين ١٥ و ٣٥ مبحوثاً . وتم تطبيق المقاييس على المبحوثين فى قاعات الدراسة بعد استئذان الزملاء فى أخذ أوقات محاضراتهم. واستغرقت جلسة التطبيق خمس وأربعين دقيقة فى المتوسط.

**(٤) التحليلات الإحصائية :**

تم إجراء التحليلات الإحصائية الآتية التى تمكننا من التحقق من فروض الدراسة :

أ ) المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل الالتواء لمتغيرات الدراسة.

ب) معامل الارتباط الخطى (بيرسون) بين متغيرات الدراسة.

ج) معامل الانحدار المتدرج.

د ) تحليل التباين ذى التصنيف فى اتجاهين لآثار كل نمط السلوك « أ »، وتقدير الذات على العدوان.

**نتائج الدراسة :**

نعرض فى هذا الجزء للنتائج التى كشفت عنها مختلف التحليلات

الإحصائية التى أجريت لاختبار صدق فروض الدراسة الأساسية، وذلك على النحو التالى :

**أولاً : المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعاملات الالتواء لمتغيرات الدراسة :**

تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل الالتواء كخطوة تمهيدية للانتقال إلى إجراء التحليلات الاحصائية التى يمكن من خلالها اختبار فروض الدراسة. وتشير النتائج التى يبينها الجدول التالى رقم (٥) أن الأداء على جميع متغيرات الدراسة يتبع التوزيع الاعتدالى. فلم يصل أى من معاملات الالتواء إلى أدنى مستوى دلالة مقبول.

**جدول رقم (٥)**

**المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل الالتواء لمتغيرات الدراسة.**

| م | المؤشر الإحصائى / المتغيرات | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | معامل الالتواء |
|---|---|---|---|---|
| ١ | العدوان الكلى | ٧٢,١٣ | ١٤,٤١ | ,٣٦٦ |
| ٢ | العدوان البدنى | ١٩,٧٠ | ٥,٥٠ | ,٤٨٥ |
| ٣ | العدوان اللفظى | ١٥,٧٦ | ٣,٤٦ | ,٠٤٧- |
| ٤ | الغضب | ١٦,١٧ | ٤,٨٩ | ,٤٢٦ |
| ٥ | العداوة | ٢٠,٥١ | ٤,٩٤ | ,٢١٥ |
| ٦ | توكيد الذات | ٨٧,٦٤ | ١٠,٢٤ | ,٣٩٤- |
| ٧ | نمط السلوك « أ » | ١١٩,٩٨ | ١٨,٣٨ | ,٠٤٠ |
| ٨ | تقدير الذات | ٧١,٣٥ | ٩,٣٠ | ,٢٤٨ |
| ٩ | اعتبار الذات | ١٩,٨٠ | ٣,٢٥ | ,٠٨٥ |
| ١٠ | الثقة الاجتماعية | ٣١,٨١ | ٤,٥٦ | ,٥٧٨ |
| ١١ | القدرات الجامعية | ١٩,٧٤ | ٣,٩٦ | ,٢١٣- |

**ثانياً : نتائج معاملات الارتباط الخطى (المستقيم) :**

تم حساب معامل الارتباط الخطى (المستقيم) لبيرسون بين أبعاد السلوك العدوانى من ناحية وكل من توكيد الذات ونمط السلوك « أ » وتقدير الذات من ناحية أخرى. ويبين الجدول التالى رقم (٦) نتائج هذه الارتباطات :

## جدول رقم (٦)

## معاملات الارتباط الخطى (المستقيم) بين أبعاد السلوك العدوانى ومتغيرات الشخصية

(ن = ١٨٨)

| م | السمة | العدوان الكلى | العدوان البدنى | العدوان اللفظى | الغضب | العداوة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | توكيد الذات | -١٠٢, | -٠٢٦, | ١٤٩, | -١٠١, | -١٤٩, |
| ٢ | نمط السلوك « أ » | ٥٦٦, | ٣٦٤, | ٤٩٥, | ٤٨٨, | ٤١٦, |
| ٣ | تقدير الذات | -٣٢٦, | ١٢٦, | -٢٢٧, | -٢٧٠, | -٣٨٥, |
| ٤ | أعتبار الذات | -٢٢٧, | -٠١٧, | -٢٤٥, | -١٨٧, | -٢٨٥, |
| ٥ | الثقة الاجتماعية | -٢٧٠, | -١٢٦, | -١٢٣, | -٢٤٧, | -٣١٩, |
| ٦ | القدرات الجامعية | -٢٦٨, | -١٣٧, | -١٩١, | -١٩٦, | -٣٠٦, |

د.ح = ١٨٦     ١٥٩, دال عند مستوى ٠٥,     ٢٠٨, دال عند مستوى ٠١,

ويتضح من الجدول السابق ما يلى :

أ ) لم يرتبط توكيد الذات أية ارتباطات دالة بأبعاد السلوك العدوانى.

ب) ارتبط نمط السلوك « أ » ارتباطاً موجباً دالاً تعدى ٠١, بأبعاد السلوك العدوانى الأربعة، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للعدوان.

ج ) ارتبط اعتبار الذات ارتباطاً سلبياً دالاً تعدى مستوى ٠١, بكل من العدوان الكلى، والعدوان اللفظى، والعداوة، بينما وصل ارتباطه بالغضب إلى مستوى دلالة ٠٥, فقط.

د ) ارتبطت الثقة الاجتماعية ارتباطاً سلبياً دالا تعدى مستوى ٠١, بكل من العدوان الكلى، والغضب، والعداوة.

هـ) ارتبطت القدرات الجامعية ارتباطاً سلبياً دالا تعدى مستوى ٠١, بكل من العدوان الكلى، والعداوة، بينما وصل ارتباطها بكل من العدوان اللفظى والغضب إلى مستوى دلالة ٠٥, فقط.

**ثالثاً : نتائج معامل الانحدار المتدرج :**

تم استخدام تحليل الانحدار المتدرج على أساس أن متغيرات الشخصية (توكيد الذات ونمط السلوك « أ » وتقدير الذات، وأبعاد تقدير الذات النوعية) هى المتغيرات المستقلة، وكل من العدوان الكلى وأبعاد العدوان النوعية بمثابة متغير تابع فى كل تحليل من التحليلات الخمسة التى أجريت. ويبين الجدول التالى رقم (٧) النتائج التى كشفت عنها هذه التحليلات.

**جدول رقم (٧) : الانحدار المتدرج لآثار متغيرات الشخصية على السلوك العدوانى**

| بعد العدوان | السمة المنبئة | الارتباط البسيط | الارتباط المتعدد | معامل الانحدار B | نسبة المساهمة | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العدوان الكلى | نمط السلوك «أ» | ,٥٦٦ | ,٥٦٦ | ,٤١١ | ,٣١٦ | ٨٧,٦٢ | ,٠٠٠١ |
| | تقدير الذات | ,٣٢٦- | ,٦٠٩ | ,٣٥٧ | ,٣٦٤ | ٥٤,٦٥ | ,٠٠٠١ |
| | قيمة الثابت = ٤٨,٣٢ | | | | | | |
| العدوان البدنى | نمط السلوك «أ» | ,٣٦٤ | ,٣٦٤ | ,١٠٩ | ,١٢٨ | ٢٨,٤٨ | ,٠٠٠١ |
| | قيمة الثابت = ٦,٦٢ | | | | | | |
| العدوان اللفظى | نمط السلوك «أ» | ,٤٩٥ | ,٤٩٥ | ,٠٩٣ | ,٢٤١. | ٦٠,٢٤ | ,٠٠٠١ |
| | اعتبار الذات | ٢٤٥- | ,٥٢٧ | ,١٩٤ | ,٢٧٠ | ٣٥,٥٠ | ,٠٠٠١ |
| | قيمة الثابت = ٨,٩٩ | | | | | | |
| الغضب | نمط السلوك «أ» | ,٤٨٨ | ,٤٨٨ | ,١٣٠ | ,٢٣٤ | ٥٨,٢٥ | ,٠٠٠١ |
| | تقدير الذات | ٢٧٠- | ,٥١٢ | ,٠٩٨ | ,٢٦٤ | ٣٤,٦٠ | ,٠٠٠١ |
| | قيمة الثابت = ٨,٦٩ | | | | | | |
| العداوة | نمط السلوك «أ» | ,٤١٦ | ,٤١٦ | ,١١٢ | ,١٦٩ | ٣٨,٨٩ | ,٠٠٠١ |
| | تقدير الذات | ,٣٨٥- | ,٥٢١ | ,١٧٠ | ,٢٦٤ | ٣٤,٤٨ | ,٠٠٠١ |
| | قيمة الثابت = ٢١,١٠ | | | | | | |

ويتضح من الجدول السابق ما يلى :

أ ) ينبــئ نمــط السلوك « أ » بالعدوان الكلى بنسبة مساهمة بلغت ٣٢٪، بينما ينبىء نمط السلوك « أ »وتقدير الذات بنسبة مساهمته ٣٦٪ .

ب) ينبئ نمط السلوك « أ » بالعدوان البدنى بنسبة مساهمة بلغت ١٣٪.

ج) ينبــئ نمــط السلوك « أ » بالعدوان اللفظى بنسبة مساهمة بلغت ٢٤٪، بينما ينبىء نمط السلوك واعتبار الذات بنسبة مساهمة ٢٧٪.

د ) ينبئ نمط السلوك « أ » بالغضب بنسبة مساهمة بلغت ٢٣٪، بينما ينبىء نمط السلوك « أ » وتقدير الذات معا بالغضب بنسبة مساهمة بلغت ٢٦٪.

هـ) ينبئ نمط السلوك « أ » بالعداوة بنسبة مساهمة بلغت ١٧٪، بينما ينبئ نمط السلوك «أ» وتقدير الذات معا بالعداوة بنسبة مساهمة بلغت ٢٦٪.

## رابعاً : نتائج تحليل التباين ذى التصنيف فى اتجاهين :

تم إجراء تحليل التباين ذى التصنيف فى اتجاهين على أساس تصميم عاملى قوامه أربع مجموعات (٢ × ٢) على اعتبار أن نمط السلوك « أ »، وتقدير الذات هما المتغيران المستقلان (اللذان تم على أساسهما التقسيم فى هذا التصميم العاملى) وكل من العدوان الكلى وأبعاد السلوك العدوانى بمثابة متغير تابع. ويوضح الجدول التالى رقم (٨) النتائج الخاصة بهذا التحليل.

## جدول رقم (٨)

### تحليل التباين ذى التصنيف فى اتجاهين لآثار نمط السلوك « أ » وتقدير الذات على أبعاد السلوك العدوانى

| م | أبعاد العدوان | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية (ن – ١) | تقدير التباين | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | العدوان الكلى | نمط السلوك « أ » | ٥٠٤٤,٧٣ | ١ | ٥٠٤٤,٧٣ | ٣٣,٠٣ | ,٠٠٠١ |
| | | تقدير الذات | ٣١٨٢,٧٢ | ١ | ٣١٨٢,٧٢ | ٢٠,٨٤ | ,٠٠٠١ |
| | | التفاعل بين المتغيرين | ٤٥٨,١٦ | ١ | ٤٥٨,١٦ | ٣,٠٠ | غير دالة |
| ٢ | العدوان البدنى | نمط السلوك « أ » | ٢١٢,٩١ | ١ | ٢١٢,٩١ | ٧,٥٢ | ,٠١ |
| | | تقدير الذات | ١٤٤,٣٠ | ١ | ١٤٤,٣٠ | ٥,١٢ | ,٠٣ |
| | | التفاعل بين المتغيرين | ٢٥,٦١ | ١ | ٢٥,٦١ | ,٩٠٩ | غير دالة |
| ٣ | العدوان اللفظى | نمط السلوك « أ » | ٣٤٨,٤٩ | ١ | ٣٤٨,٤٩ | ٣٧,٠٠ | ,٠٠٠١ |
| | | تقدير الذات | ٥٧,٦٧ | ١ | ٥٧,٦٧ | ٦,١٢ | ,٠١ |
| | | التفاعل بين المتغيرين | ١٩,٥٦ | ١ | ١٩,٥٦ | ٢,٠٨ | غير دالة |
| | | نمط السلوك « أ » | ٥٣٩,٩٤ | ١ | ٥٣٩,٩٤ | ٢٨,٤٥ | ,٠٠٠١ |
| ٤ | الغضب | تقدير الذات | ١٩٤,١١ | ١ | ١٩٤,١١ | ١٠,٢٣ | ,٠٠٢ |
| | | التفاعل بين المتغيرين | ٧٠,٤٧ | ١ | ٧٠,٤٧ | ٣,٧١ | غير دالة |
| | | نمط السلوك « أ » | ٢١٢,١٣ | ١ | ٢١٢,١٣ | ١٠,٧١ | ,٠٠١ |
| ٥ | العداوة | تقدير الذات | ٥٢٣,٣٤ | ١ | ٥٢٣,٣٤ | ٢٦,٤١ | ,٠٠٠١ |
| | | التفاعل بين المتغيرين | ١٢,٤٤ | ١ | ١٢,٤٤ | ,٦٢٨ | غير دالة |

ويتضح من الجدول السابق ما يلي :

أ ) هناك فروق دالة بين مرتفعي نمط السلوك « أ » ومنخفض نمط السلوك « أ » (أصحاب نمط السلوك ب) في أبعاد السلوك العدواني الأربعة فضلا عن الدرجة الكلية. وقد تراوحت دلالة الفروق بين ٠١, و ٠٠٠١, . وباستخدام اختبار «ت» لدلالة الفروق بين المجموعات كانت جميعها لصالح مرتفعي نمط السلوك « أ ».

ب) هناك فروق دالة بين مرتفعي تقدير الذات، ومنخفضي تقدير الذات في أبعاد السلوك العدواني الأربعة، فضلا عن الدرجة الكلية. وقد تراوحت دلالة الفروق بين ٠٣, و ٠٠٠١, . وباستخدام اختبار «ت» لدلالة الفروق بين المجموعات كانت جميعها لصالح منخفضي تقدير الذات.

ج) لم يتبين وجود أى تفاعل دال بين نمط السلوك « أ » وتقدير الذات في تحديد الفروق بين المجموعات في أبعاد السلوك العدواني والدرجة الكلية للعدوان.

## مناقشة النتائج :

ستتم مناقشة النتائج التى كشفت عنها التحليلات الإحصائية التى أجريت لإختبار صدق فروض الدراسة أولاً، ثم اجراء مناقشة عامة للنتائج نعرض فيها لدلالات النتائج بوجه عام، وبعض الأسئلة التى أثارتها الدراسة وتحتاج إلى الإجابة عنها في دراسات مستقبلية. وذلك على النحو التالى :

**أولاً : مناقشة النتائج فى ضوء اختبار صدق فروض الدراسة :**

تم افتراض أربعة فروض سعت الدراسة الحالية إلى اختبار صدقها فى ضوء بعض التحليلات الإحصائية التى تخدم هذا الهدف. وفى هذا الجزء نحاول الوقوف على مدى صدق هذه الفروض من عدمه فى ضوء النتائج التى تم الوصول إليها كما يلى :

**تفسير نتائج الفرض الأول** : ينص هذا الفرض على عدم وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد السلوك العدوانى وتوكيد الذات. وبإجراء معامل الارتباط الخطى (المستقيم) بين هذه المتغيرات تبين أن أياً من معاملات الارتباط بين العدوان الكلى وأبعاد السلوك العدوانى من ناحية، وتوكيد الذات من ناحية أخرى لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية المقبول. ويعنى ذلك صدق هذا الفرض. فهناك استقلال واضح بين السلوك العدوانى وتوكيد الذات. وهذه النتيجة تتفق مع العديد من نتائج الدراسات السابقة التى أكدت التمايز والاستقلال بين المفهومين سواء على المستوى الارتباطى أو العاملى وتبقى الحاجة إلى إجراء دراسة عاملية تستخدم فيها عدة مقاييس للسلطوك العدوانى والسلوك التوكيدى لاختبار صدق الاستقلال أو التعامد فى البيئة المحلية (أنظر : Margailt & Mauger, 1984; McIntyre et al., 1989; Richins & Verbage, 1987).

ورغم هذا الاتفاق الواضح بين نتائج الدرسات الواقعية، فإن ثمة خلطاً نظرياً مازال قائماً بين كل من السلوك العدوانى والتوكيدى. وهذا الخلط يتبدى فى مظهرين أساسيين: **الأول** أن بعض الباحثين يتعامل مع التوكيد على أنه أحد المكونات النوعية أو الفرعية للسلوك العدوانى. ولعل المثال على

ذلك هو تعريف ولمان Wolman للسلوك التوكيدى بأنه هو ذلك السلوك العدوانى الذى يتعلم الفرد استخدامه لخفض القلق فى المواقف المثيرة لهذا القلق. بل أن بعض المقاييس تعاملت مع العدوان والتوكيد كمترادفين (يبدو أن معظم الناس أكثر عدوانية وتوكيداً منى) أما المظهر الثانى للخلط بين العدوان والتوكيد فيتمثل فى أن بعض الباحثين يتعامل مع المفهومين على أنهما يقعان على متصل واحد. ففى أحد طرفى المتصل يقع السلوك العدوانى، ويقع فى الطرف الآخر السلوك الخاضع، بينما يقع السلوك التوكيدى فى منتصف هذا المتصل. ويعنى ذلك أن كلا من العدوان والتوكيد يشكل ظاهرة سلوكية لها ملامح مشتركة، وأن الفارق بينهما فارق فى الدرجة أو الشدة، بحيث يمكن استخلاص أن الدرجة المرتفعة من التوكيد هى العدوان (Bruno, 1980؛ طريف شوقى، ١٩٨٨، ص٣٠).

ويقدم بعض الباحثين مجموعة من الأسس النظرية التى يمكن على أساسها التمييز بدقة بين العدوان والتوكيد لحسم التداخل بين هذين المفهومين، والذى يكون له آثار سلبية سواء فى الجانب الإكلينيكى أو البحثى، وبخاصة فى ظل شيوع برامج التدريب على السلوك التوكيدى. وذلك حتى تثمر نتائج مثل هذه البرامج، وحتى نتأكد أنها لا تنطوى على تدريب الأفراد على السلوك العدوانى ومن أهم أسس هذا التمييز ما يلى :

أ ) أن السلوك التوكيدى مقبول اجتماعياً، بينما السلوك العدوانى مستهجن اجتماعياً.

ب) أن الشخص المؤكد لذاته يدافع عن حقه، ولكه يحترم فى الوقت نفسه حقوق الآخرين، ويحقق أهدافه بدون الإضرار بهم، فى حين أن

الشخص العدوانى ينتهك حقوق الآخرين ويسلبهم مزاياهم وربما يحقق أهدافه على حسابهم. والحقوق التى يسعى الفرد المؤكد للدفاع عنها لا تعتبر حقوقاً إلا إذا سبقتها التزامات معينة يوفى بها.

ج ) أن الشخص العدوانى ينوى ايذاء الطرف الآخر سواء ايذاء بدنياً أو نفسياً، وسواء نجح هذا الايذاء فى تحقيقه هدفه أو فشل، ولكن فى التوكيد لا تكون هناك نية فى الايذاء، ولو حدث فإنه يكون غير مقصود أو يراد به استخلاص حق مسلوب أو ممارسة حق فعلى للفرد (المرجع السابق، ص ص ٣١-٣٢).

وبناء على ذلك، يجب أن تصمم المقاييس الخاصة بكل من العدوان والتوكيد حتى يقل التداخل الواضح فى البنود وحتى تنقى بنود كل مقياس منهما بصورة تحسم طبيعة العلاقة فيما بينهما ففى أحد مقاييس التوكيد ارتبط ثلاثة عشر بنداً من بنود المقياس الثلاثين بالسلوك العدوانى (Swimmer & Ramonaiah, 1985).

فهذا من شأنه أن يطمئن القائمين ببرامج تنمية السلوك التوكيدى أنهم لا ينمون السلوك العدوانى دون وعى منهم بذلك وبخاصة أن بعض الدراسات السابقة أوضحت أن برامج تنمية السلوك التوكيدى ربما تساعد الفرد الذى يتعرض لها لكى يصبح أكثر عدوانية (Rathus, 1972).

**تفسير نتائج الفرض الثانى** : ينص هذا الفرض على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد السلوك العدوانى ونمط السلوك « أ ». وبإجراء معامل الارتباط الخطى (المستقيم) بين هذه المتغيرات تبين صدق هذا الفرض. فقد تعدى مستوى دلالة الارتباط ٠١, فى الحالات الخمس. وكان أقوى هذه

الارتباطات الارتبـاط بين نمط السلوك « أ » والعدوان الكلى، يليه الارتباط بين نمط السلوك « أ » والعدوان اللفظى، ثم الارتباط بين نمط السلوك « أ » والغضب، ثم الارتباط بين نمط السلوك « أ » والعداوة، وأخيراً ارتباط نمط السلوك « أ » بالعدوان البدنى.وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات السابقة، التى أوضحت وجود علاقة بين نمط السلوك « أ » والعداوة أو العدوان (Northman & Bluen, 1994; Llorente al., 1985).

وفى مقابل نتائج الدراسات السابقة التى أوضحت وجود علاقة دالة بين السلوك العدوانى ونمط السلوك « أ »، نشير إلى نقطة مهمة تحتاج إلى إلقاء الضوء عليها وهى أن العداوة إحدى الخصائص المهمة فى تعريف نمط السلوك « أ » فى أحد الأساليب الأساسية لقياس نمط السلوك « أ » لدى الراشدين وهى المقابلة المقننة (Rosenman, 1981). وأكثر – من ذلك، فإن البنود التى خصصت للعداوة قد ميزت مرضى الشريان التاجى عن الأشخاص الأصحاء فى دراسة شاملة (Mattews et al., 1977) .

فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن العدوان مكون مهم لنمط السلوك أ، وافترضت أن شكل هذا العدوان عدائى Hostile بصورة أساسية. وهذا العدوان العدائى الكبير الذى يظهره ذوو نمط السلوك "p" يتسق مع النتائج التى أشارت إلى أن ذوى النمط « أ » يصبحون أكثر اثارة irritated وغير صبورين وأكثر اثارة فسيولوجية عندما يواجهون بالتهديد أو التحدى الخاص بالضبط أو الكفاءة .

وهكذا ، فإن العدوان الذى يبديه مبحوثو نمط السلوك « أ » يظهر كاستجابة انفعالية للظروف الكريهة Noxious أو المؤذية التى يثيرها نقص

الضبط Control loss . وقطعا ، فإن الموقف الذى يمكن التعبير فيه عن العدوان العدائى هو الذى يؤدى الى بروز الفروق بين ذوى النمط «أ» وذوى النمط «ب» بدقة، لأن ذلك هو الذى يجعل نقص التحكم بارزاً من خلال غياب الضبط أو الاستجابة الأدائية (Strube & Turner, 1984) .

وعلى الرغم مما أولى من اهتمام لنمط السلوك عبر الخمس والثلاثين عاما الماضية ، فقد أثيرت حديثا شكوك حول صدقه (O, Leary, 1991) وربما يرجع ذلك إلى استخدام محكات مختلفة فى كل أسلوب قياس لتصنيف المبحوثين إلى ذوى النمط « أ » والنمط «ب» (Musante et al., 1983)

**تفسير نتائج الفرض الثالث** : ينص هذا الفرض على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أبعاد السلوك العدوانى وتقدير الذات. وبإجراء معامل الارتباط الخطى (المستقيم) بين هذه المتغيرات تبين صدق هذا الفرض. فقد وصل ١٥ معاملا للارتباط من أصل عشرين معاملا بين متغيرات السلوك العدوانى الخمسة ومتغيرات تقدير الذات الأربعة إلى مستوى الدلالة الإحصائية منها ١٢ معاملا تعدى مستوى دلالة ٠١, . وتعنى هذه النتيجة أن الأشخاص مرتفعى التقدير لذواتهم أقل عدواناً من الآخرين. فالنظرة الإيجابية والاتجاه الإيجابى للذات والثقة الاجتماعية فى التفاعل البناء مع الآخرين فضلا عن تميز القدرات، كل هذا من شأنه أن يقلل العدوان الموجه للطرف الآخر الذى يدخل فى تفاعل اجتماعى مع الشخص مرتفع التقدير لذاته.

ويلاحظ أن العدوان البدنى هو الوحيد من أبعاد السلوك العدوانى الذى لم يرتبط أى ارتباط دال بتقدير الذات ولا بأبعاده الثلاثة الأساسية. فإذا كان

كل من العدوان اللفظى والعداوة والغضب يقل مع زيادة تقدير الذات طبقاً للارتباط السالب بين كل متغيرين، فإن العلاقة تتلاشى تماماً بين تقدير الذات والعدوان البدنى.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التى أكدت العلاقة السالبة بين العدوان وتقدير الذات كما وصلت إليها الدراسات الارتباطية (انظر Heathertion & polivey, 1991; Rankin & wells , 1983)

كما أن هذه النتائج تدعم الاستخلاصات التى وصل إليها الباحثون لأهمية الدور الحاسم لتقدير الذات (كتوجه عام وشامل نحو الذات) فى حياتنا النفسية لما له من دلالة فى نمو الشخصية وارتقائها. فبعض علماء الدافعية والشخصية (مثل البورت Allport) تعامل مع الاحتفاظ بتقدير الذات على أنه قوى دافعة فعالة. ويعتقد بعض علماء النفس الاكلينيكيين (مثل أنجايل Angyal وسوليفان Sullivan وروجرز Rogers) أن مشكلات تقدير الذات هى التى تقف العصاب وسوء التوافق Maladjustment - كما أن علماء النفس الاجتماعيين قد ضمنوا تقدير الذات فى نماذج المجاراة والاقناع per-suasion والتنافر المعرفى Cognitive dissonance وعمليات المقارنة الاجتماعية. وبوجه عام يوجد اتفاق كبير مع تأكيد جيرجن Gergen بأن تقويم الشخص أو تقديره لنفسه يقوم بدور محورى فى تعيين أو تحديد سلوكه (Broun & Manfowsfi, 1993)

والفروق الفردية فى تقدير الذات تظهر إلى حد بعيد عندما يواجه الأشخاص أحداث الحياة Life events . فمع بعض الاستثناءات ، نجد أن الاشخاص منخفضى تقدير الذات يستجيبون للخبرات الايجابية والسلبية

بأسلوب متعادل وتام. فالأحداث الايجابية تؤدى لاستجابات أو أفعال ايجابية، والأحداث السلبية تؤدى لاستجابات سلبية. أما الأشخاص مرتفعو تقدير الذات فيظهرون نمطا مختلفا للعلاقة بين أحداث الحياة وأسلوب الاستجابة لها. فهم يطوقون للأحداث الايجابية، ولكنهم يرفضون الأحداث السلبية ، ويحاولون بطريقة أخرى أن يعادلوا هذه الأحداث. وبناء على ذلك، فعلى الرغم من أنهم يستفيدون من الخبرات الايجابية ، فإن استجاباتهم للخبرات السلبية أقل شدة (Brown & Mankowki, 1993)

**تفسير نتائج الفرض الرابع** : ينص هذا الفرض على «أن متغيرات الشخصية موضوع الاهتمام (توكيد الذات ونمط السلوك « أ » وتقدير الذات) تنبئ بالسلوك العدوانى». وقد أوضحت نتائج معامل الانحدار المتدرج صدق هذا الفرض، حيث تبين أن متغيرين من المتغيرات الثلاثة (نمط السلوك « أ » وتقدير الذات) يمكن أن ينبئا بالسلوك العدوانى. بينما لم يكن لتوكيد الذات أية مساهمة. والنتيجة الخاصة بتوكيد الذات هنا تلتقى مع نتائج الارتباط الخطى (المستقيم) التى سبق الوصول إليها بين توكيد الذات وأبعاد السلوك العدوانى. وكان الأجدى ألا يدخل توكيد الذات فى هذه المعالجة الاحصائية.

**تفسير نتائج الفرض الخامس** : ينص هذا الفرض على وجود تفاعل دال بين نمط السلوك « أ » وتقدير الذات فى تحديد الفروق بين المجموعات فى أبعاد السلوك العدوانى. وقد تم اختيار هذين المتغيرين لأنهما كانا أكثر ارتباطا بالسلوك العدوانى فضلاً عن دلالتهما فى أن ينبأ به وبإجراء تحليل التباين ذى التصنيف فى اتجاهين لآثار هذين المتغيرين على كل من أبعاد السلوك

العدوانى، لم يتبين وجود أى تفاعل دال فى الحالات الخمس (الدرجة الكلية للعدوان والأبعاد الأربعة النوعية). ويعنى ذلك عدم صدق هذا الفرض، هذا على الرغم من أن كلا من المتغيرين كان له تأثير دال مما يؤكد استقلالهما فى تحديد الفروق بين المجموعات فى أبعاد السلوك العدوانى الأربعة فضلا عن الدرجة الكلية للعدوان.

**ثانيـاً : مناقشة عامة للنتائج :**

قام التصور النظرى للدراسة الحالية على افتراض عام هو أن متغيرات الشخصية موضوع الاهتمام (توكيد الذات ونمط السلوك « أ » وتقدير الذات) ترتبط ارتباطات دالة بأبعاد السلوك العدوانى النوعية، فضلا عن الدرجة الكلية للسلوك العدوانى. وإذا ما تبين وجود ارتباطات دالة بين هذه المتغيرات تكون الخطوة التالية هى محاولة الوقوف على آثار هذه المتغيرات على أبعاد السلوك العدوانى أو إمكان أن تنبئ متغيرات الشخصية بالسلوك العدوانى من خلال معامل الانحدار المتدرج. وأخيراً اختبار التفاعل بين المتغيرات التى يتبين أنها تنبئ بأبعاد السلوك العدوانى.

وتبين بالفعل ارتباط أبعاد السلوك العدوانى ارتباطات دالة بكل من نمط السلوك « أ » وتقدير الذات، الأول ارتباطاً موجباً، والثانى ارتباطاً سالباً حسب التوقع، بينما لم يرتبط السلوك العدوانى بتوكيد الذات. واتفقت نتائج الانحدار المتدرج مع نتائج الارتباطات الخطية (المستقيمة)، حيث تبين أن كلا من نمط السلوك « أ » وتقدير الذات ينبئ بالسلوك العدوانى. وعن التفاعل بين نمط السلوك « أ » وتقدير الذات لم يكشف تحليل التباين ذى التصنيف فى اتجاهين عن تفاعل دال بين المتغيرين مما يؤكد الأثر المستقل لكل منهما.

ويمكن القول بوجه عام إن النتائج فى مجملها تسير مع التوقع العام أو التصور النظرى الذى انطلقت منه الدراسة الحالية. لكن هناك بعض القضايا أو التساؤلات النوعية التى ترتبط بالنتائج فى صورتها العامة وتحتاج إلى إلقاء الضوء عليها. وأول هذه القضايا أن السلوك العدوانى أو العداوة مكون مهم سواء بالنسبة لتوكيد الذات أو لنمط السلوك « أ »، بمعنى أن هناك تداخلا بين السلوك العدوانى من ناحية وكل من المفهومين الآخرين. فإذا كان كل مفهوم متمايز عن الآخر، فلماذا التداخل بين البنود أو المكونات النوعية التى يشتمل عليها كل منها؟ ففى كثير من الأحيان ربما يكون الارتباط الذى يتم الخروج به زائفاً ويرجع إلى عدم الاستقلال بين المفاهيم. من الناحية النظرية، وما يترتب على ذلك من تعدد أساليب القياس وتنوعها.

وتتمثل القضية الثانية فى مدى ثبات واستقرار أبعاد السلوك العدوانى عموماً . فهل هذا السلوك يتسم فعلاً بالثبات النسبى ؟ وهل بالامكان التنبؤ من خلال كم العدوان الذى يصدره الطفل فى عمر معين بكم العدوان عنده فى عمر لاحق؟ أجاب محى الدين حسين فى دراسة له عن هذا السؤال بأن من كشفوا عن درجة عالية من التعبير العدوانى فى سنوات العمر المبكرة صاروا بعد ذلك رجالاً تسهل استثارة غضبهم ويسهل عليهم اصدار ضروب وأشكال مختلفة من العدوان، وأنه يمكن التنبؤ من سلوك الذكور العدوانى فى عمر معين بسلوكهم العدوانى فى عمر لاحق، وان كان ذلك غير ممكن بالنسبة للاناث (محى الدين حسين ، ١٩٩٤ ، ص ٢٤٣).

وهنا يثار التساؤل عن السبب فى استقرار السلوك العدوانى لدى الذكور أكثر من استقراره لدى الاناث وهل هناك محددات فيزيولوجية ووراثية ربما

تكون مسؤولة عن ذلك؟. الاجابة أن بعض البحوث كشفت عن أن الاستقرار النسبى للسلوك العدوانى عند الذكور اذا ما قورن بنظيره عند الاناث لا يعنى تحدده من منظور المتغيرات الفيزيولوجية الموروثة. فقد كشفت بحوث باندورا Bandura عن أن العوامل الاجتماعية هى التى تحدد هذا السلوك سواء عند الذكور أو الاناث وهى فى الوقت نفسه التى تعززه أكثر لدى الذكور. فالاطار الاجتماعى أكثر تسامحاً مع الذكور فى سلوكهم العدوانى من تسامحه مع الإناث عند اصدارهن هذا السلوك. فعندما يصدر السلوك العدوانى من الاناث يواجه بالرفض، بل والعقاب أحياناً ، وليس الأمر على هذا النحو بالنسبة للذكور. وكذلك اذا كان فعلاً للاقتداء Modelling دوره فى تحديد السلوك العدوانى، فإن تعرض الذكور لاشكال مختلفة من النماذج العدوانية أكثر من الاناث مما ييسر لدى الذكور محاكاة هذا السلوك العدوانى وتقليده (المرجع السابق ص ٢٤٤).

وإذا ما كانت هذه هى طبيعة استقرار السلوك العدوانى، فماذا عن استقرار تقدير الذات وثباته وكذلك نمط السلوك «أ» وتقدير الذات ؟ لقد حاولت دراسات عدة التصدى للاجابة على هذا التساؤل ووصلت أيضاً أن هناك قدراً من الاستقرار لا بأس به يسمح بالتنبؤ (انظر ;O,leary, 1991 Marsh, 1993 Schütz & Depaulo, 1996)

أما القضية الثالثة فهى التصنيف الفئوى للمتغيرات كما تقوم به مختلف الدراسات لمتغيراتها وهو فى دراستنا الحالية التصنيف الى ذوى النمط « أ » وذوى النمط «ب» والتصنيف إلى مرتفعى تقدير الذات ومنخفضى تقدير الذات، وذوى مفهوم الذات الايجابى وذوى مفهوم الذات السلبى (انظر

Bruns & Bluen, 1992; O,Leary, 1991' Brown & Mankowski, 1993',
Kernis, 1993) فكل الدراسات السابقة المشار إليها وغيرها عالج هذه المتغيرات في صنور تصنيفات ثنائية للمتغيرات. فهل فعلا هذه التصنيفات معبرة عن هذه المتغيرات بصورة واقعية أم يشوبها بعض المحاذير العلمية والمنهجية ؟ ربما يبدو أن الاجابة عن هذا التساؤل تحتاج إلى مزيد من الجهد والمراجعة لمختلف الاجراءات التى تتعامل مع هذه المفاهيم.

وتتمثل القضية الرابعة والأخيرة في مدى صدق وشمول تصور بص وبيرى للسلوك العدوانى. لقد أجريت دراسات عديدة سواء أجنبية أو محلية كشفت نتائجها عن صدق هذا التصور على المستوى الارتباطي والعاملي . فالسلوك العدوانى يتكون من أربعة أبعاد مرتبطة هى العدوان البدنى والعدوان اللفظى والغضب والعداواة ( Buss & Perry, ١٩٩٢ ؛ معتز عبدالله ، وصالح أبو عباة ، ١٩٩٥)

وربما تبدو النقطة المهمة التى أثير حولها الجدل هى علاقة الغضب بالعدوان ، فهل الغضب فعلاً مكون من مكونات العدوان كما يذهب بص وبيرى أم أن الغضب أحد مظاهر الاحباط التى تدفع الى السلوك العدوانى، وليس شكلاً أو بعداً من أبعاد العدوان. هذا بالطبع فى ضوء نظرية الاحباط. لذلك فإن هذه المشكلة ما زالت فى حاجة إلى مزيد من البحث والدراسة مثلها مثل القضية السابقة الخاصة بالتصنيف الفئوى للمتغيرات.

وبالإضافة إلى ما سبق نشير إلى أن هناك عدة تساؤلات أثارتها الدراسة الحالية ونحتاج إلى التحقق منها فى دراسات تالية ومنها ما يلى:

- ما طبيعة ارتقاء تقدير الذات ونموه فى مراحل العمر المبكرة؟
- هل هناك علاقة بين التعصب وتقديرالذات؟
- هل هناك علاقة بين تقدير الذات وتوكيد الذات؟
- ما هى طبيعة الفروق الارتقائية فى السلوك العدوانى بين الذكور والاناث؟
- هل لأساليب التنشئة الاجتماعية دور فى تعزيز السلوك العدوانى لدى الذكور دون الاناث.
- هل يمكن تعديل السلوك العدوانى وتقليله أو التخلص منه تماماً.

# قائمة المراجع

## أولاً : المراجع العربية :


١ - إبراهيم العليان، (١٩٩٢) **دراسة العلاقة بين القبول/ الرفض الوالدى وتوكيد الذات والعدوانية لدى المراهقين**، رسالة ماجستير، مقدمة إلى كلية الآداب، جامعة الزقازيق.

٢ - جمعة سيد يوسف، (١٩٩٤) علاقة نمط السلوك « أ » بالأعراض المرضية (الجسمية والنفسية) : دراسة مقارنة، **مجلة كلية الآداب**، جامعة القاهرة، العدد ٦١، ص ص ٧٣-١٠٨.

٣ - جيهان رشتى، (١٩٩٣) **الأسس العلمية لنظريات الإعلام**، القاهرة، دار النهضة العربية.

٤ - سعد المغربى، (١٩٨٧) فى سيكولوچية العدوان، **مجلة علم النفس**، ١، ٢٥-٣٠.

٥ - صفوت فرج،(١٩٩١) مصدر الضبط وتقدير الذات وعلاقتهما بالانبساط والعصابية، **دراسات نفسية**، ك١ ج١ ، ص ص ٧-٢٦.

٦ - طريف شوقى، (١٩٨٨) **أبعاد السلوك التوكيدى**، رسالة دكتوراه، مقدمة إلى كلية الآداب، جامعة القاهرة، (غير منشورة).

٧- طريف شوقى، (١٩٨٩) المهارات الاجتماعية (توكيد الذات) فى : عبدالحليم محمود السيد وآخرين (محرر)، **علم النفس الاجتماعى** ، الطبعة الثانية ، القاهرة: دار آتون للنشر.

٨- عبدالله سليمان ابراهيم ومحمد نبيل عبدالحميد، (١٩٩٤) العدوانية وعلاقتها بموضع الضبط وتقدير الذات لدي عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية بالمملكة العربية السعودية، **مجلة علم النفس** ، العدد ٣٠

٩ - على بدارى ومحمد محروس الشناوى،(١٩٨٥) **محور الضبط وعلاقته بالسلوك التوكيدى وأساليب مواجهة المشكلات**، الرياض : جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (غير منشور).

١٠ - محمد محروس الشناوى وعلى بدارى، (١٩٨٥) **تقدير الذات وعلاقته بالتوافق**، الرياض : جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (غير منشورة).

١١- محى الدين حسين، (١٩٩٤) **فى علم النفس الجنائى**، دبى: كلية شرطة دبى.

١٢- محين الدين حسين وآخرون (١٩٨٣«أ» ) السلوك العدوانى ومظاهره لدي الفتيات الجامعيات: دراسة عاملية، فى: محى الدين حسين (محرر) **دراسات فى شخصية المرأة المصرية** ، القاهرة: دار المعارف.

١٣- محى الدين حسين وآخرون (١٩٨٣«ب» ) أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بالسلوك العدوانى والاتجاهات التسلطية ، فى : محى الدين حسين (محرر)، **دراسات فى شخصية المرأة المصرية**، القاهرة: دار المعارف.

١٤ - معتز سيد عبدالله، (١٩٨٧) **الاتجاهات التعصبية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية والأنساق القيمية**، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

١٥- معتز سيد عبدالله،(١٩٨٩) **الاتجاهات التعصبية**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت : المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب العدد ١٣٧.

١٦- معتز سيد عبدالله، وصالح عبدالله أبو عباة ، (١٩٩٥)، أبعاد السلوك العدوانى، دراسة عاملية مقارنة : **دراسات نفسية**، ١٩٩٥، العدد الثالث، ص ص ٥٢١-٥٨٠.

## ثانياً : المراجع الأجنبية :

17. Abrams, D. & Hogg, M.,(1988) Comments on the motivational status of self-esteem in social identity and intergroup discrimination, **European journal of social psychology**,, 18, 317-34.

18. Bandura, A.,(1973) **Agression : A social learning analysis, Englewoad cliffs**, New Jersy : Prentice - Hall.

19. Baran, R.,(1977) **Human aggression**, New York : Plenum.

20. Brown, J & Mankowski, T (1993) Self-esteen, mood and self-evaluation: changes in mood and the way you see you, **Journal of personality and social psychology**, 64, 3, 421 - 430.

21. Bruno, F., (1980) **Behavior and Life**, New York: John Wiley & Sons, Inc. .

22- Burns, W & Bluen, S (1992) Assessing amultidimentional type A Behavior scale, **personality and Individual differences**, 13, 9, 977 - 986.

23. Buss, A & Perry, M. (1992) The aggression questionnaire, **Journal of personality and social psychology**, 63(3), 452-458.

24. Chesney, M. et al., (1981) Psychological correlates of the cornoary - prone behavior pattern, **Journal of Behavior Medicine**, 24, 217-220.

25. Crocker, J. et al., (1993) Prejudice, intergroup behavior and self-esteem : Enhancement and protection motives, In: M. Hogg & D. Abrams (Eds.), **Group motivation : Social psychological paspectives**, New York : Harvester wheatsheaf, 52-67.

26. Denbroski, T & Costa, p (1987) Coronary pronc behavrior: Components of the type A behavior and Hostiiity, **journal of personality**, 55, 2, 211 - 231.

27. Dengerink, H. et al.,(1976) Personality variables as mediators of attach - instigated aggression, In : R. Geen and E. O. Neal (Eds.), **Perspectives on aggression**, New York : Academic press.

28. Fleming, J. & Courtney, B.,(1984) **The dimensionality of self-esteem**, San Francisco : W.H. Freeman.

29. Fling, S. et al. (1992) wideogames, Aggression and self - esteem: Asurvey, **Social - Behavior and personality**, 20, 1, 39 - 45.

30. Gibbons, F. & McCoy, B.,(1991) Self-esteem, simlarity and reactions to active vs. passivne downward comparisons, **Journal of personality and social psychology**, 60, 509-17.

31. Gold, M. (1978) Scholastic experience, self-esteem and delinquency behavrior: Atheory for alternative schools, **Grime and Delinquency**, 24, 290- 308.

32. Heatherton, T & polivy, J (1991) Development and validation of a scale for measuring state self-esteem, **journal of personality and social psychology**, 60, 6, 895 - 901.

33. Henderson, M., (1983) Self-reported assertion and aggression among violent offenders with high or low levels of overcontrolled hostility, **Personality and individual differences**, 4, 113-115.

34. Hogg, M. & Abrams, D. (Eds.), (1993) **Group motivation social psychological perspectives**, New York : Harvester wheatsheaf.

35. Holmes, D & will, M. (1985) Expression of Interpersonal aggrression by angered and nonangered persons with the type a and type B Behavior patterns, **journal of persnality and social psychology**, 48, 3, 723-772.

36. Infate, D., A (1986) Conceptualization of aggressive communication, paper presented at the annual meeting of estern communication association, Atlantic City, New Jersey, April 30 - May 3 (Abstract).

37. Johnson, R.,(1972) **Aggression**, Philadelphia, Saunders, .

38. Josephs, R., et al., (1992) Gender and self-esteem, **Journal of personality and social psychology**, 63, 3, 391-402.

39. Kaplan, H (1978) Deviant behavior and self-enhancement in adolescence, **journal of youth and Adolescence**, 7, 253- 277.

40. Kernis, M et al. (1992) Stability of self - esteem : Assessment, correlates and excuse marking, **journal of personality**, 60, 3, 621 - 644.

41. Kernis, M (1993) There, S more to self-esteem than whether it is high or low : The importance of stability of self-esteem, **journal .of personality and social psychology**, 65, 6, 1190 - 1204.

42. Knott, P., et al.,(1974) Aggression - guilt and conditionability for aggression, **Journal of personality**, 42, 332-344.

43. Krebs, D. & Miller, D., (1985) Alturism and aggression, In: G. Lindzey and E. Aronson (Eds.) **Handbook of social psychology**, vol. 2, New York : Random House, 1-71.

44. Margailt, B. & Mauger, P., (1980) Cross cultural demonstration of ortholgonality of aggressiveness and assertiveness : Comparison between Israel and the United States, **Journal of personality and social psychology**, 46, 1414-1421.

45. Marsh, H (1993) Self-esteem stability and responses to the stability of self scale, **journal of Research in Personality**, 27, 253 - 269.

46. Mauger, P. & Adkinson, D., (1980) **Interpersonal behavior survey**, western psychological services, Los Angeles,

47. McIntyre, T. et al.,(1989) The generalizability of aggression and assertiveness factors : A Cross - cultural analysis, **personality and individual differences**, 10, 4, 358-389.

48. McIntyre, T., (1985) **Aggressiveness and assertiveness in portuguese and american college students : A cross - cultural study,** unpublished masters thesis, Georgia State University, (Through : T. McIntyre, 1989).

49. Musante, L., et al., (1983) Component analysis of the type a coronary prone behavior pattern in male and female college students, **Journal of personality & social psychology**, 45, 5, 1104-1117.

50. Northman, S & Bluen, S (1994) Differential correlates of components of type A behavior, **South African journal of psychology,** 24, 3, 131 - 137.

51. O,leary, E., (1991) Type A behavior: A consideration of some research findings and emerging issues, **The Irish journal of Psychology,** 12, 3, 338 - 345.

52. Rathus, S., (1972) An experimental investigation of assertive training in a group setting, **Journal of Behavior therapy and experiental psychiatry**, 3, 81-86.

53. Rathus, S., (1973) A 30-item schedule for assessing assertive behavior, **Behavior therapy**, 4, 399-400.

54. Richins, M. & Verbage, B., (1987) Assertiveness and aggression in market place exchange, **Journal of Cross - cultural psychology**,18, 1, 93-105.

55. Rosenberg, F & Rosenberg, M (1978) Self-esteem and delinquency, **journal of youth and Adolescence**, 7, 279 - 291.

56. Rosenberg, M., (1979) **Conceiving the self**, New York : Basic Books Inc.

57. Schütz, A & Depaulo, B (1996), Self-esteem and evaluative reactions: Letting people speak for themselves, **journal of Research in personality**, 30 , 137 - 156.

58. Schmied, L. & Lawler, K.,(1986) Hardiness, type a behavior and the stress illness relations in working women, **Journal of personality and social psychology**,51, 6, 1218-1223.

59. Swimmer, G. & Ramonaiah, N., (1985) Convergent and discriminant validity of selected assertiveness measures, **Journal of personality and social psychology**, 49, 1, 243-249.

60. Straus, M. & Sweet, S.,(1992) Verbal/ symbolic aggression in cauples : Incidence rates and relationships to personal characteristics, **Journal of Marriage and Family**, 54, 346-357.

61. Suls, J. & Wan, C., (1989) The relation between type a behavior and chronic emotional distress : A meta-analysis, **Journal of personality and social psychology**, 57, 3, 503-512.

62. Taylor, S. & Epstien, S., (1967) Aggression as a function of the interaction of the sex of the aggressor and the sex of the victim, **Journal of personality**, 35, 474-486.

63. Williams, R., (1989) The trusting heart, **Psychology Today**, january and Febrvary.

64. Wells, L & Rankin, J (1983) Self - Concept as a mediating factor in delinquency, **Social psychology, Quarterly**, 46, 1, 11 - 12.

65. Wolpe, J., (1973) **The practice of behavior therapy**, 2nd ed., New York: pergamon.

66. Young, M., (1992) **Counseling methods and techniques : An electic approach**, New York : Maxwell Macmillan International.

# الجزء الثانى

# البحوث النظرية

# البحث الأول

## برامج تنمية المهارات الاجتماعية

**مقدمة:**

إن الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية والتدريب عليها (مثله مثل العديد من موضوعات علم النفس الحديث) له ماض طويل من التفكير والتأمل وتاريخ قصير من التناول العلمى التجريبى. وعبر هذا التاريخ ساهم مجالان أساسيان فى بروز برامج تنمية المهارات الاجتماعية وصياغتها هما التربية وعلم النفس.

ففى خلال تاريخ التربية كان تدريس السلوك بين الأشخاص والسلوك الاجتماعى والقيم والنواحى الخلقية له أحياناً هدف صريح، وفى الغالب كان الهدف ضمنياً . وعندما كان هذا الهدف صريحاً (كما هو الحال فى حركة التعليم فى العشرينيات) حاولت مناهج التعليم التربوية الاهتمام بتدريس مهارات القيادة واتخاذ القرار Decision-making (Corsini, 1994, P. 443).

أما فى علم النفس فقد بدأت بوادر الاهتمام بهذا الموضوع من الإشارات المتكررة فى التراث والتى أكدت وجود علاقة بين سوء التوافق الاجتماعى والاضطرابات النفسية والعقلية. ونتيجة للوعى المتزايد بأن الاضطراب النفسى انما يحدث أساساً فى نسق اجتماعى وبأن أسرة المريض وأصدقاءه، وعلاقات العمل تؤثر بشكل مباشر على مسار المرض والعلاج زاد الاهتمام بدلالة التفاعل الاجتماعى والكفاءة الاجتماعية. وأولى تلك الاشارات نجدها فى بحوث سوليفان Sullivan فى الأربعينيات، حيث افترض أن الشخصية كيان فرضى Hypotlhetical identity لا يمكن دراسته بمعزل عن مختلف مواقف التفاعل بين الأشخاص، وأكد أن العوامل الاجتماعية يمكن أن تؤدى إلى الاضطرابات النفسية بوصفها عوامل مهيئة (أبو سريع،

١٩٨٦ ص٢). كما أشار البعض الآخر إلى أن مشكلة العجز عن التفاعل الاجتماعى تماثل فى شيوعها المشكلات السيكايترية التقليدية كالادمان والمخاوف المرضية والخجل وغيرها (المرجع السابق).

هذا عن الاهتمام الذى أولى عامة لدراسة التفاعل الاجتماعى كجوهر دراسة المهارات الاجتماعية. أما الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية، فيمكن الرجوع به إلى ظهور حركة تعديل السلوك فى الخمسينيات من القرن الحالى. ففى ذلك الحين بدأ العديد من علماء النفس الذين تدربوا فى المؤسسات التقليدية لعلم النفس الأكاديمى فى ظل فهم وتعزيز Enhancing دور عملية التعلم وأهميتها فى تركيز اهتمامهم على عملية العلاج. ومن هذا المنظور تمت إعادة صياغة جهود العلاج بمفاهيم نظرية التعلم. فأصبح الباحثون ينظرون إلى السلوك المشكل Problematic كأمثلة للتعلم الخاطىء أو الناقص أو غير الملائم وركز العلاج بصورة نمطية على الإجراءات المعملية التى يقوم فيها المعالج بدور المدرس أو الأب أو غيرهما لاكساب المرضى أشكال السلوك الملائمة الجديدة. وقد كان الجمهور المفضل كهدف لمختلف أشكال تعديل السلوك المبكرة هو المرضى النفسيين المقيمين فى المؤسسات العلاجية. فقبل عام ١٩٥٥م (العام الذى قدمت فيه الأدوية المضادة للذهان على مدى واسع فى المستشفيات الحكومية الأمريكية) كان هناك أكثر من ٥٥٠,٠٠٠ مريض نفسى مقيم فى هذه المستشفيات . وبعد استخدام هذه الأدوية تناقص جمهور هؤلاء المرضى إلى أقل من ثلث العدد الأصلى .(Corsini, 1994, p. 443)

وقد هدفت جهود تعديل السلوك الأولى إلى تقليل أشكال السلوك

الغريب Bizare والمضطرب Disturbed التى تميز المرضى النفسيين، وتعليمهم المهارات الضرورية لأداء وظائفهم خارج المستشفى بصورة ملائمة . وكان هناك اتفاق على أن هؤلاء المرضى النفسيين لديهم جوانب قصور أو نقص فى مهاراتهم الاجتماعية سواء كـــانت جوانب القصور التى تميزهم تعزى أولياً إلى نقص فرص استخدام هذه المهارات داخل المؤسسات العلاجية أو أنهم لم يتعلموا من قبل المهارات الاجتماعية المناسبة (المرجع السابق).

وأول الجهود المنظمة الحديثة التى تبرز فى هذا السياق هى تلك التى قدمها جوزيف ولبا Wolpe وصاغها فى كتابة الشهير العلاج بالكف النقيض Reciprocal inhibition الذى نشره عام ١٩٥٨م، وقدم فيه أسلوب التسكين المنظم Systematic Desenstization الذى يستخدم فى علاج القلق والمخاوف المرضية Phobia (Wolpe, 1958)، معتمداً على تطبيقات نظريات التعلم التى قدمها بافلوف Pavlov وهل Hull وسكنر Skinner وغيرهم. وبعد ذلك ظهرت نظرية التعلم الاجتماعى التى طور مفاهيمها بشكل جاد ألبرت باندورا (Bandura, 1977) وفيها حاول عمل دمج وتكامل بين جهود كل من ولبا وسكنر والجوانب المعرفية. وبعد ذلك دخلت جهود العلاج السلوكى المعرفى إلى حيز العلاج السلوكى وبخاصة جهود لازروس Lazarus (الشناوى، ١٩٩٤، ص ٤٧) .

وقد شكلت هذه الجهود مجتمعه وما ترتب عليها من جهود أخرى الروافد الأساسية التى انطلقت منها مختلف الأساليب والتكنيكات التى استخدمت بفاعلية فى برامج تنمية المهارات الاجتماعيـــــة (انظر الشناوى ، ١٩٩٤ أ ، ١٩٩٤ ب ؛ Bellack et al., 1992) .

وقد سارت البحوث والدراسات بعد ذلك فى موضوع المهارات الاجتماعية فى ثلاثة مجالات أساسية: الأول تعلق باكتساب ونمو المهارات الاجتماعية عبر العمر، وارتبط المجال الثانى بالعلاج، حيث اهتم الباحثون بتحديد طبيعة العجز الاجتماعى وصعوبات التفاعل وأسبابه ومحاولة علاج جوانب الضعف والقصور فى المهارات الاجتماعية المسؤولة عن ذلك. أما المجال الثالث فقد اختص بدراسة المهارات الاجتماعية فى المواقف والجوانب المهنية ذات الطبيعة الخاصة، وتحديد مهارات التخاطب Communication المؤثرة فى هذه المواقف (عبداللطيف خليفة، ١٩٩٧م، ص ٢١).

ويتجلى الاهتمام بموضوع المهارات الاجتماعية. باعتبارها تمثل مع القدرات العقلية قطبى الكفاءة والفعالية فى مواقف الحياة اليومية للفرد وتفاعلاته مع المحيطين به. ويفسر ذلك أيضا الاخفاق الذى يعانيه البعض فى تلك المواقف ممن يملكون قدراً منخفضاً منها، على الرغم من ارتفاع قدراتهم العقلية، والذى يتمثل فى عدم استثمار الفرص المتاحة لإقامة علاقات ودية مع المحيطين بهم ، وعدم الحصول على المكانة الملائمة فى العمل وبين الزملاء وزيادة الخجل فى مواقف التفاعل الاجتماعى وما يترتب عليه من عزلة اجتماعية مما يمثل عائقاً فى التعبير عن الذات والافصاح عنها (شوقى، ١٩٨٩؛ أبو سريع ١٩٩٣ أ ؛ ١٩٩٦) .

بل الأمر لا يقف فى كثير من الأحيان عند حدود سوء التفاعل الاجتماعى، وانخفاض الكفاءة الاجتماعية، ونقص الفاعلية فى المحيط الاجتماعى للأفراد، بل يصل إلى درجات متفاوته من سوء التوافق النفسى والاجتماعى للأفراد الذين يعانون من انخفاض مهاراتهم الاجتماعية أو عدم

توظيفها بالشكل المناسب بحيث يقعون فريسة للأمراض النفسية والعقلية بمختلف أشكالها ودرجاتها لذلك كانت الأهمية الشديدة التى أولاها الباحثون لبرامج تنمية المهارات الاجتماعية وتدريب مختلف الأفراد عليها ممن يعانون من مختلف أشكال القصور أو الفشل فى تفاعلهم الاجتماعى مع الآخرين سواء كانوا من الأسوياء أو من ذوى الاضطرابات النفسية أو العقلية ممن تدخل برامج تنمية المهارات الاجتماعية كجزء أساسى فى الخطة العامة لعلاجهم (Turner et al., 1992; Abate & Milan, 1985) .

كما أن أهمية برامج تنمية المهارات الاجتماعية والتدريب عليها لا تتحدد كإجراء علاجى يهدف إلى تعديل بعض جوانب السلوك الاجتماعى للأفراد فحسب ، ولكنها تقدم كذلك خدمات وقائية Preventive للأشخاص المعرضين لمخاطر معينة (Jones, et al., 1993) وبالطبع فإن هذه الخدمات الوقائية تشمل الأفراد المعرضين للتدخين وتعاطى المخدرات وشرب الكحوليات.. إلخ، أو حتى المعرضين لمخاطر اجتماعية مثل الرفت Suspension من المدرسة (Dupper & Krishef, 1993) . هذا فضلاً عن استخدامها فى محاولات تأهيل المرضى التى تتم مع قطاع كبير من الحالات المرضية (Calabrese & Hawkins, 1988; Halford & Hayes, 1991) .

### تعريف المهارات الاجتماعية وتصنيفها (مكوناتها) :

قُدمت تعريفات عديدة للمهارات الاجتماعية منها تعريف بوك (Buke, 1991, P. 87) بأنها قدرات نوعية للتعامل الفعال مع الآخرين فى مواقف محددة بالشكل الذى يحقق أهدافًا معينة سواء فيما يتعلق بالشخص أو

الأشخاص الآخرين. ويعرف ريجيو(Riggio, 1987) المهارة الاجتماعية بأنها قدرة الفرد على التعبير الانفعالى والاجتماعى ، واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها. ووعيه بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل الاجتماعى، ومهارته فى ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية ، وقدرته على أداء الدور وتهيئة الذات اجتماعياً (السمادونى ، ١٩٩٤)، ويعرفها أرجايل Argyle بأنها القدرة على إحداث التأثيرات المرغوبة فى المواقف الاجتماعية (أبو سريع ، ١٩٨٦، ص١). كما يعرفها كومبس وسلابى (Combs & Slaby, 1977) بأنها القدرة على التفاعل الايجابى مع الآخرين فى سياق اجتماعى معين بما يحقق النفع المتبادل بطريقة مقبوله اجتماعياً.

ونظراً لأن تعريف المهارات الاجتماعية يمثل فى حد ذاته مشكلة منهجية مهمة نفضل عدم تناولها فى بداية هذه المراجعة ، ويحسن أن نحدد أهم الملامح الاجرائية التى تتفق على دلالتها وأهميتها هذه التعريفات التى قدمت وغيرها (أنظر : أبو سريع ، ١٩٨٦؛ ١٩٩٣؛ شوقى ، ١٩٩٨). فهناك عدة خصائص أساسية مميزه لمفهوم المهارات الاجتماعية أهمها ما يلى:

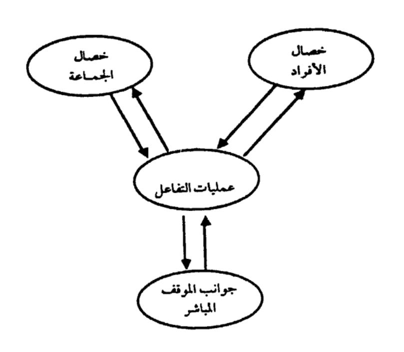
(١) يشمل مفهوم المهارة الاجتماعية البراعة Proficency والكفاءة Competence والخبرة فى أداء الفرد لنشاطاته الاجتماعية ومختلف أشكال تفاعلاته مع الآخرين.

(٢) العنصر الجوهرى فى أية مهارة اجتماعية هو القدرة على تحقيق نتيجة فعالة فى الاختيارات Choices من أجل الوصول إلى هدف مرغوب (Jones, 1993, p. 8) .

(٣) تشتمل المهارات الاجتماعية على قدرة الفرد على الضبط المعرفى لسلوكه.

(٤) يهدف الفرد من وراء سلوكه الحصول على التدعيم الاجتماعى من البيئة التى يعيش فيها بالشكل الذى يحقق له التوافق النفسى والاجتماعى.

(٥) تتحدد المهارات الاجتماعية فى ضوء جوانب معينة من سلوك الفرد وخصاله وفى اطار ملاءمتها للموقف الاجتماعى (خليفة ، ١٩٩٧ ، ص ٥٢). فهى عملية محورية فى التفاعل الاجتماعى بعناصره الثلاثة الأساسية التى يبينها الشكل التالى رقم (١). فلكى يتم الفهم الأمثل لماهية المهارات الاجتماعية وطبيعتها، لابد أن يتم ذلك فى ضوء الفهم المناسب لعملية التفاعل الاجتماعى.




**شكل رقم (١)**
**عناصر عملية التفاعل الاجتماعى**
**(نقلاً عن : عبدالحليم السيد وآخرين ، ١٩٨٩)**

وهناك تصنيفات عديدة قدمها الباحثون للمهارات الاجتماعية نعرض لبعضها فى الجزء التالى ثم ننتهى إلى تقديم تصور مقترح لتصنيفها. فقد صنف ريجيو (Riggio, 1989) المهارات الاجتماعية إلى بعدين أساسيين : الأول هو مهارات التخاطب اللفظى أو الاجتماعى، والثانى مهارات التخاطب غير اللفظى أو الانفعالى. ويشمل كل بعد من هذين البعدين ثلاث مهارات نوعية هى:

ـــ مهارات الإرسال Sending : وتتمثل فى قدرة الأفراد على التعبير الاجتماعى أو الانفعالى والتخاطب مع الآخرين.

ـــ مهارات الاستقبال Receiving : وتتمثل فى حساسية الأفراد الاجتماعية أو الانفعالية ومهاراتهم فى استقبال الرسائل التى ترد إليهم من الآخرين وقدرتهم على تفسيرها.

ـــ مهارات الضبط Controlling : وتتمثل فى مهارات الأفراد فى تنظيم عملية التخاطب فى مختلف المواقف الاجتماعية (السمادونى، ١٩٩٤؛ خليفة، ١٩٩٧؛ Riggio, 1987).

كما حدد آشر Asher (من خلال: Berns, 1997, p. 364) أربع مهارات أساسية يجب أن تعنى بها برامج تنمية المهارات الاجتماعية وهى:

ـــ مهارات المشاركة Participation : وتشمل الاندماج مع الآخرين، وبدء النشاطات والمشاريع والمباريات، واعطاء الاهتمام للنشاط ومحاولة بذل أقصى جهد.

ـــ مهارات التعاون Cooperation : وتشمل تلبية الاحتياجات والمساهمة فى المباريات والأدوات واللوازم والاحتياجات المادية وتقديم اقتراحات لأية

مشكلة تواجه المجموعة، وتزكية اقتراح التعاون المتبادل اذا كان هناك خلاف حول القواعد.

- مهارات التخاطب Communication : وتشمل التحدث مع الآخرين والتعبير عن الرأى فى النشاط الذى يشارك فيه الفرد، والتعبير عن الذات، والتساؤل عن الأشخاص الآخرين، والانصات عندما يتحدث شخص آخر والنظر إلى الشخص الذى يفعل شيئاً معيناً

- مهارات التأييد والمساندة Validate and Support : وتشمل اعطاء الاهتمام الكافى للشخص الآخر وتشجيعه عندما يقول شيئاً لطيفاً أو ودياً والابتسام، والمداعبة المرحة، وتقديم المساعدة أو المقترحات عندما تطلب .

وصنف بعض الباحثين الآخرين المهارات الاجتماعية فى ثمانى فئات على النحو التالى:

- مهارات المحادثة Conversation : وتشمل عدة مكونات نوعية هى الاشتراك فى المحادثة وبدء المحادثة ومواصلتها وانهائها واستخدام نبرة الصوت المناسبة والمسافة المناسبة واتصال العينين Eye-Contact .

- مهارات التوكيد Assertiveness : وتشمل التساؤل بغرض الاستفسار والايضاح، والمطالبة بالحقوق والدفاع عنها، ورفض المطالب غير المعقولة وانكارها، والمطالبة بالتفاوض، واظهار اللطف والتهذيب.

- مهارات التفاعل (مثلاً تكوين الأصدقاء): وتشمل الاشتراك مع الآخرين فى التفاعل الاجتماعى، ودعوتهم للعب ، وتشجيعهم ومدحهم والثناء على سلوكهم.

- مهارات حل المشكلات والتغلب عليها Problem-Solving and Coping :
وتشمل البقاء فى هدوء واسترخاء والاستماع للحلول الممكنة، واختيار أفضل الحلول المتاحة، والثقة فى مسئولية الذات، ومواجهة المضايقات ومعالجتها والبعد عن الازعاج.

- مهارات مساعدة الذات Self-Help : وتشمل العناية بالذات (النظافة والترتيب)، والعناية بالملابس (ارتداء الملابس المناسبة) وترتيب المائدة وتنسيقها، والاهتمام بسلوكيات الطعام.

- السلوكيات المرتبطة بمهام الفصل الدراسى: وتشمل العناية والاصغاء للمهام، واكمالها، ومتابعة التوجيهات والتعليمات وبذل أقصى جهد فى إنجاز ذلك.

- السلوكيات المرتبطة بالذات : وتشمل تقديم عائد ايجابى للذات، والتعبير عن المشاعر، وتقبل العائد السلبى، وتفهم النتائج.

- مهارات المقابلة للعمل: وتشمل الاستعداد (الملابس والاتجاه .. الخ) واليقظة والتنبه Attentive ومهارات الاستماع والتساؤل والايضاح، والتفكير قبل الحديث (Hunt & Marshall, 1995, p. 225).

ويميل بعض الباحثين إلى تصنيف المهارات الاجتماعية فى ضوء بعدين عريضين أساسيين للسلوك الاجتماعى والتفاعل بين الأفراد هما:

- بعد السيطرة فى مقابل الخضوع Dominance VS. Submission
- بعد الحب فى مقابل الكراهية Love Vs. Hate

ويعكس بعد السيطرة - الخضوع قدرة الفرد على توكيد ذاته (مهارة

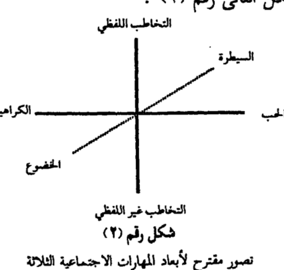
توكيد الذات)، فى حين يعكس بعد الحب الكراهية القدرة على إقامة علاقات مع الآخرين (مهارة الصداقة). ويتحدد السلوك الاجتماعى للفرد باعتباره محصلة للتفاعل بين هذين البعدين (أبو سريع، ١٩٨٦،ص ٢٤).

كما نجد باحثين آخرين يصنفون المهارات الاجتماعية أو ما يطلق عليه مهارات العلاقة الانسانية إلى عدة مهارات نوعية تقابل البعدين العريضين السابقين للمهارات (السيطرة – الخضوع والحب – الكراهية ) من حيث العمومية، وهى مهارات الحب Love والمحافظة عليه واستمراره، ومهارة الافصاح عن الذات Self-Disclosure ومهارة الاستماع، واستجابة المساعدة، ومهارة التغلب على الخجل وعمل علاقات طيبة مع الآخرين، ومهارات اختيار الأصدقاء وبدء الصداقة والعلاقات الوثيقة Close، ومهارة التوكيد فى العلاقات التفاعلية، ومهارة التحكم فى الغضب، والوقاية من الصراع، والتغلب عليه (Jones, 1991).

والملاحظ من تعريف المهارات الاجتماعية وتصنيفاتها السابقة أنها تتباين من حيث اتساعها وضيقها، أو عموميتها ونوعيتها، بحيث يبدو أنها تكمل بعضها البعض، بل وتتداخل معاً فعلى سبيل المثال نجد أن مهارة الاستماع فى تصنيف جونز (المرجع السابق) يمكن أن تضمن فى مهارات الاستقبال فى تصنيف ريجيو (Riggio, 1989) . ومهارات التخاطب فى تصور آشر (Berns, , 1997, P. 364) تماثل مهارات ريجيو. كما أن مهارات التفاعل فى تصور هنت ومارشال (Hunt &Marshall, 1995, P. 225) هى نفسها مهارات اختيار الأصدقاء وبدء الصداقة والعلاقات الوثيقة فى تصور جونز (Jones, 1991). كما كان التوكيد مهارة محورية فى مختلف هذه التصنيفات. هذا فضلاً عن أن مهارات تصنيف جونز النوعى بأكملها يمكن

أن تضمن في بعدى السيطرة – الخضوع، والحب – الكراهية : فالبعد الأول (السيطرة – الخضوع) يستوعب مهارات التوكيد، والتحكم فى الغضب، والوقاية من الصراع والتغلب عليه، بينما يشمل بعد الحب – الكراهية مهارات الحب والصداقة والافصاح عن الذات واختيار الأصدقاء وعمل علاقات وثيقة معهم. وبعد الحب – الكراهية أكثر اتساعاً من بعد السيطرة – الخضوع ويمكن أن يتضمن مظاهر عديدة من التفاعل الاجتماعي.

لذلك فنحن أقرب إلى تبنى هذا التصور النظرى لبعدى السيطرة – الخضوع، والحب – الكراهية فى تصنيف ووصف المهارات الاجتماعية بالاضافة إلى بعد ريجيو التخاطب اللفظى – التخاطب غير اللفظى، بحيث نصبح بصدد ثلاثة أبعاد عريضة نفترض أن العلاقة فيما بينها تماثل العلاقة بين أبعاد أيزنك Eysenck الثلاثة الأساسية فى مجال الشخصية، والتى يحكمها الاستقلال أو التعامد Orthogonality (أنظر : عبدالله، ١٩٩٠؛ عبدالخالق ١٩٨٨). وعلى غرار تصور أيزنك يُفْترض أن التعامد أو الاستقلال بين أبعاد المهارات الاجتماعية الثلاثة هو الذى يحكم العلاقة فيما بينها، وذلك طبقاً للشكل التالى رقم (٢) .




**شكل رقم (٢)**

تصور مقترح لأبعاد المهارات الاجتماعية الثلاثة

وبالطبع هذا تصور مقترح تم فيه الدمج بين ثلاثة أبعاد أساسية ويحتاج إلى اجراء بعض الدراسات العاملية واسعة النطاق لاختبار صدقة، وبخاصة (كما سنرى) فإن الدراسات العاملية لأبعاد المهارات الاجتماعية قليلة سواء على المستويين المحلى أو الأجنبى (أنظر : أبو سريع، ١٩٩٣؛ شوقى، ١٩٨٨).

**الأساليب المستخدمة فى برامج تنمية المهارات الاجتماعية :**

هناك أساليب عديدة يمكن أن تستخدم فى العلاج السلوكى Behavior therapy أو تعديل السلوك Behavior modification وهذه الأساليب استمدت من أطر نظرية عريضة، وتتباين فيما بينها من حيث دلالتها وأهميتها وبخاصة فيما يتعلق بتوظيفها فى مجال برامج التدريب على المهارات الاجتماعية من أجل تنميتها وتعديلها بما يحقق الكفاءة الاجتماعية للأفراد فى مختلف أشكال التفاعل الاجتماعى المثمر والبناء.

ونظراً لأننا سنتناول هذه الأساليب تفصيلاً فى الجزء التالى، يكون من غير المناسب التفصيل فى النظريات أو النماذج التصورية التى خرجت منها هذه الأساليب حتى لا يكون هناك تكرار فى العرض. ولكن نشير باختصار إلى أهم هذه النماذج التى أسهمت إسهاماً مباشراً فى برامج تنمية المهارات الاجتماعية، ثم ننتقل بعد ذلك إلى تفصيل القول فى هذه الأساليب .

**(١) نموذج التشريط Conditioning Model :**

وهو أكثر النماذج أهمية فى برامج تنمية المهارات الاجتماعية والتدريب عليها وقد استمد من نظريات التعلم التى تشير إلى أن قصور الكفاءة

الاجتماعية هو نتيجة لفقر عملية التعلم أو للتعلم الخاطئ (Manstead et al., 1996, P. 605) أو طبقاً لتصور ولبا Wolpe فإن المهارات الاجتماعية تم اكتسابها ولكن استخدامها المناسب قد كف inhibited من خلال القلق الشرطى (Conditioned Anxiety Manstead et al., 1996, p. 606) .

ويندرج فى اطار هذا النموذج تصور باندورا للتعلم الاجتماعى وفيه يرى باندورا أن كلاً من البيئات الخارجية والداخلية للفرد تعمل فى صورة مترابطة يعتمد بعضها على البعض الآخر، ويحدث التعلم كنتيجة للتفاعلات المتبادلة بين كل من البيئتين الداخلية والخارجية، وهو ما أطلق عليه باندورا عملية التحديد المتبادل. والأفراد لا يندفعون بفعل القوى الداخلية (الدوافع أو الحاجات) ولا بفعل البيئة (مثيرات البيئة) وإنما يمكن تفسير الأداء النفسى فى صورة تفاعل متبادل بين المحددات الشخصية والبيئة. وهنا نجد أن عمليات الترميز والاعتبار والتنظيم الذاتى يكون لها دور كبير. وافترض باندورا أن التعلم بالعبرة أو النمذجة هو أساس عملية الاكتساب (الشناوى، ١٩٩٣، ص ٥٨).

كما قدم ما هونى Mahony وثوريسون Thoreson عام ١٩٧٤م نموذجاً آخر للتعلم الاجتماعى مؤداه أن سلوك الأفراد يقع بين حدثين رئيسيين هما الأحداث السابقة (المقدمات) Antecedents والأحداث اللاحقة (النتائج) Consequences . فالمقدمات تسبق السلوك والنتائج تعقب السلوك. وهناك علاقة وظيفية بين الجوانب الثلاثة من سلسلة: المقدمات والسلوك والنتائج. فأحداث المقدمة والنتائج تؤثر على ما يفعله الفرد. وضبط أحد هذين الحدثين أو كليهما يساعد على حل مشكلات الأفراد. ويعتمد التعلم

الاجتماعى أيضاً على المجال الذى تقع فيه هذه الأحداث (المرجع السابق، ص٥٤).

**(٢) النموذج المعرفى : Cognitive model :**

ويفترض أصحابه أن العوامل المعرفية مثل التوقعات السلبية Negative expectations والتقويم الذاتى Self-Appraisal هى الأسباب الأساسية لقصور المهارات الاجتماعية (Meichenbaum, 1977) كما تأخذ العوامل المعرفية شكل معرفة القواعد الاجتماعية والمخططات المناسبة Appropriate shcema فى برامج التدريب على المهارات الاجتماعية (Manstead et al., 1996, p. 605) ومن الجهود البارزه فى هذا السياق ما يعرف بالعلاج المعرفى السلوكى الذى قدمه الازاروس Lazarus فيما أسماه اعادة البناء المعرفى للفرد Cognitive restructuring، وكذلك العلاج المعرفى الانفعالى للمعتقدات غير العقلانية Irrational beliefs الذى قدمه Ellis وبالاضافة إلى النموذجين السابقين الأساسيين اللذين استمدت منها أغلب الأساليب التى تستخدم فى برامج تنمية المهارات الاجتماعية، توجد نماذج نوعية أخرى قدمت تفسيرات محدودة ومنها ما سيلى ذكره .

**(٣) النموذج السبرنطيقى Cybrentic model :**

وينظر إلى تعديل السلوك الاجتماعى من خلال العائد Feedback، وأن القصور الذى يمكن أن يحدث فى هذا السلوك يرجع إلى العائد التافه أو غير الدقيق.

**(٤) النموذج التجريبي :**

وينظر إلى تصور المهارات الاجتماعية على أنه يرجع إلى نقص التعرض الكافي والصحيح لخبرات الحياة اليومية البارزة Salient .

**(٥) نموذج الغائية Teleological :**

ويفترض أن تحليل أهداف الحياة اليومية والالتزام بها يتيح ظهور المهارات الاجتماعية الضرورية لأدائه (Manstead et al., 1996, P. 605) .

**(٦) نماذج أخرى :**

وتتمثل في العلاج بالتعلم المنظم Structured learning، وأساليب التكرار السلوكي Behavior replication والتدريب السلوكي (Eisler & Frederiksen, 1980, P. 32) .

وسيتم تصنيف أساليب تنمية المهارات الاجتماعية في ضوء أربع عمليات أساسية هي اكتساب الاستجابة، والتدريب على الاستجابة، وتشكيل الاستجابه، وإعادة التنظيم المعرفي (Eisler & Frederiksen, 1980). مع ملاحظة أن الأساليب التي سنتناولها ليست كل الأساليب المتاحة، ولكنها أكثر الأساليب التي استخدمت بتكرار أكبر في تراث الدراسات السابقة لتنمية المهارات الاجتماعية التي سنتناولها فيما بعد. كما أنها أساليب عامة يمكن أن تطبق على أي شكل من أشكال المهارات الاجتماعية، ولا تقتصر على شكل بعينه مثل بعض أساليب التدريب على السلوك التوكيدي (أنظر : شوقي، ١٩٩٨؛ Lee, 1989) وفيما يلي تفصيل ذلك:

( ١ ) **اكتساب الاستجابة** Response acquision :

تتمثل أهداف أساليب التدريب التى تستخدم أثناء عمليات اكتساب الاستجابة فى اعطاء المتدربين معلومات عن أشكال الاستجابات الاجتماعية المرغوبة. وعادة ما يستخدم فى هذه المرحلة أسلوبين أساسيين هما الأساس المنطقى Rationale أو التعليمات والنمذجة Modelling بالإضافة إلى الاسترخاء وذلك كما يلى:

( أ ) **الأساس المنطقى** Rationale :

يعد القاء الضوء على المهارات التى يجب تعلمها عملية تسبق من حيث الأهمية اتمام عملية التدريب . فمعنى المفاهيم التى ستستخدم وصلة المهارات باهتمامات المتدربين من الجوانب المهمة التى يجب مراعاتها هنا. وذلك لأن المفاهيم التى تستخدم لوصف مختلف المهارات الاجتماعية ليست متماثلة عبر مختلف برامج التدريب على أساس أنه لا يوجد تصنيف معيارى للمهارات الاجتماعية وأشكال السلوك المتصلة بها (Corsinic, 1994, p. 443). ويطلق بعض الباحثين مسمى التعليمات Instruction على هذا الأسلوب (Turner et al., 1992 P. 147) .

(ب) **الاسترخاء** Relaxation :

يستخدم التدريب على الاسترخاء فى المراحل الأولى لبرامج تنمية المهارات الاجتماعية لتهيئة المتدربين نفسياً وبخاصة إذا كان المتدربون يعانون من درجات مرتفعة من القلق قد تعوق الاستمرار فى تنفيذ خطوات البرنامج. هذا فضلاً عن أن المتدرب يدرك من خلال ذلك أن القائم على البرنامج من

شأنه أن يساعده، وأنه أيضاً (المتدرب) بوسعه أن يشترك فى مساعدة نفسه. ومن أكثر طرق الاسترخاء شيوعاً تلك الطريقة التى طورها جاكوبسون Jacobson عام (١٩٣٨)، وتقوم على أساس تبادل الشد والارخاء لعضلات الجسم فى الوقت الذى يركز فيه المتدرب انتباهه على مختلف المشاعر التى يحس بها (مشاعر الاسترخاء) ومع التدريب والتوجيه يتعلم الفرد كيف يسترخى بنفسه عندما يريد ذلك وبدون حاجة إلى إجراء عملية الشد العضلى فى البداية، وإنما يدخل فى الاسترخاء عن طريق إرخاء العضلات مباشرة مما يسهل عملية ضبط النفس وجعل الفرد أكثر وعياً بعضلات جسمه (الشناوى والسيد، ١٩٩٨، ص ص ٨٣-٨٤)

(ج) **النمذجة** Modelling :

يرجع إسهام النمذجة إلى جهود ألبرت باندورا Bandura فى صياغته لنظرية التعلم الاجتماعى التى استفاد فيها من نظريتى التشريط الكلاسيكى والتشريط الأدائى. ويطلق على النمذجة كذلك التعلم بالعبرة Vicarious learning والتقليد Imitation والتعلم الشهودى Observational وغيرها (Bandura, 1977; 1986).

وتعد النمذجة أكثر أساليب تنمية المهارات الاجتماعية شيوعاً، حيث يمكن من خلالها تعلم العديد من المهارات الاجتماعية (Baldwin, 1992). والنماذج التى يمكن أن تقدم نوعان واقعية ومتخيلة. وفى النمذجة الواقعية يلاحظ المتدرب نماذج واقعية كالمدرب أو أحد الزملاء فى مجموعة التدريب أو أشخاص فى حياته اليومية، أو يسمع أو يقرأ، أو يشاهد شريط فيديو مسجل عليه الاستجابات الماهرة لأحد النماذج، ثم يطلب منه أن يكرر ما لاحظه أمام

المجموعة حتى يتقن هذه الاستجابة التى يقوم المدرب بمكافأتها عقب اتقان المتدرب لها. أما النمذجة المتخيلة، فيتم اللجوء اليها عندما يصعب تقديم نماذج حية بشكل مباشر لعرضها على المتدرب، وفيها يُطلبْ من المتدرب أن يتخيل شخصاً آخر يسلك استجابة ماهرة فى موقف معين يصعب عليه أداءها. وأشارت نتائج الدراسات أنه لا توجد فروق فى الآثار الايجابية لكل من النمذجة الواقعية والمتخيلة (شوقى، ١٩٩٨) .

وتقدم عروض النمذجة فى أغلب الأحيان أمثلة للمهارات التى يجب تعلمها والتى يكافأ المتدرب على أدائها، كما يمكن عرض بعض أشكال السلوك الردىء أو غير الفعال حتى يتمكن المتدربون من التمييز بين أشكال السلوك الماهرة المطلوبة وغيرها من أشكال السلوك العقيمة (Corsini, 1994, pp. 343-344) وبالإضافة إلى السلوكيات الصريحة التى تقوم عليها النمذجة فإنها تتم نتيجة لعمليات معرفية كالادراك والتوقع والتمثل والرموز والتلفظ الذاتى Self-vrerbalization، حيث ينعكس هذا النشاط فى صورة الاستجابة المرغوبة (السيد وآخرون، ١٩٨٩، ص ٢٨٠ ).

**(٢) التدريب على الاستجابة** Response practice :

يتم فى هذه المرحلة تقوية أنماط السلوك التى اكتسبها المتدرب حديثا إلى الدرجة التى يشعر معها بالراحة لأدائها، وأنها أصبحت ممكنة الاستخدام بدون تفكير تقريباً . ويتم ذلك عن طريق عدة أساليب أهمها ما يلى:

**( أ ) أداء الدور** Role-playing :

يرجع الفضل فى إرساء الأساس النظرى لأداء الأدوار إلى مورينو Moreno الذى افترض أنه يمكن علاج العديد من المشكلات الانفعالية إذا

فعل الأشخاص المواقف وحللوها ومارسوا حلولاً جديدة لها. ويستند مورينوا لتأثير أداء الأدوار في تغيير السلوك على أساس التلقائية، ويعرفها بأنها استجابة مناسبة لموقف جديد أو استجابة جديدة ومناسبة لموقف قديم (ملكية، ١٩٨٩، ص ص ٩٢-٩٣).

ويتم اللجوء إلى أداء الدور بعد أن يكون المتدربون قد تعرضوا لأمثلة من النماذج الاجتماعية أثناء النمذجة، فيعطوا الفرصة للتدريب على أشكال السلوك التى تعرضوا لها. فمجرد الحديث عن و/أو رؤية السلوك الماهر لا يكفى بمفرده لنقل هذه المهارة للمتدرب، بحيث يجب أن يمارس المتدرب أداء المهارة بنفسه (Turner et al., 1992 P. 147) .

ويقوم المتدربون بأداء الدور فى ظل استجابات صريحة Overt وضمنية Covert مع توقع أن هذا التدريب الفردى المميز سيزيد من كفاءة المهارات الاجتماعية للمتدربين فى مواقف الحياة الواقعية. ونظراً لأن أداء معظم المهارات الاجتماعية ينطوى على مواقف للتفاعل الاجتماعى بين الأشخاص، فإن المدرب و/أو بعض المتدربين الآخرين أو الأشخاص الآخرين يعملون كمساعدين Co-actors ويقومون بدور الأشخاص المهمين فى حياة المتدرب. ويقوم المدربون غالباً بدور فعال أثناء أداء الدور لكى يضمنوا أن محاولات التدريب سيكتب لها النجاح. فهم يدربون ويعززون السلوك ويشكلونه حتى يمكن لتكرار السلوك أن يقترب بنجاح من أشكال السلوك التى تمثل هدف البرنامج (Corseni, 1994, P. 443) .

وتتم عملية أداء الدور غالباً بصورة متدرجة من التفاعل بين المدرب والمتدرب تبدأ بالمكونات البسيطة والدنيا للمهارة إلى أن يتمكن المتدرب منها،

ثم ينقل المدرب إلى إجراء مستوى أصعب من أداء الدور. وعلى الرغم من أن قدرات التعلم متباينة، وبخاصة لدى المرضى، فان التدريب المستمر والمتكرر يكون ضرورياً حتى يحدث اتقان للمهارات التى تمثل هدف البرنامج (Turner et al., 1992, pp. 147-148)

فأثناء أداء الدور يمكن تكرار السلوك Behavior rehearsal مراراً حتى يصل السلوك الماهر للمتدرب إلى أكبر درجة ممكنه من الكفاءة (Donohue et al., 1995)، ويطلق على هذا النوع من تكرار السلوك الذى يتم عن طريق أداء الدور تكرار السلوك الصريح Overt . كما يوجد شكل آخر لتكرار السلوك هو الضمنى Covert . ويتم عن طريق تخيل المتدرب للاستجابات الاجتماعية الماهرة. ومن المحتمل أن يكون تكرار السلوك الصريح أكثر فائدة أثناء الاكتساب الأولى للسلوك، بينما يكون التكرار الضمنى مفيداً فى المراحل الأخيرة من التدريب عندما يكون المتدرب جاهزاً لاستخدام الاستجابات الجديدة فى البيئة الطبيعية. وهذا الشكل الثانى (الضمنى) لتكرار السلوك من المستحيل تقويمه بمعزل عن أساليب التدريب الأخرى. لذلك فهو أقل قيمة من تكرار السلوك الصريح (Eisler & Fredriksen, 1980, PP. 34-41) .

(ب) **قلب الأدوار** Role Reversal :

ويتم فى هذا الأسلوب قيام المتدرب بدور الطرف الآخر فى موقف التفاعل لكى يحظى ببعض الاستبصار الذى يفيده فى ممارسة دوره. فبعد أن يمثل المتدرب على مهارة التوكيد مثلاً دور الشخص المؤكد لذاته فى الموقف الذى يقدم إليه، يطلب منه أن يمثل دور المستهدف، ويمثل الشخص الآخر دور المؤكد. وهكذا تقلب الأدوار حتى يتمكن المتدرب من إجادة الاستجابة

التوكيدية على أساس فهم منظور الطرف الآخر من خلال أداء دوره (شوقى، ١٩٩٨).

**(ج) الواجب المنزلى/ انتقال أثر التدريب Homework/transfer of training :**

تهتم برامج التدريب على المهارات الاجتماعية بمشكلة انتقال أثر التعلم الذى تم إلى الحياة الواقعية اليومية. ومن الأساليب الشائعة التى تستخدم غالباً لتيسير انتقال الأثر هو الواجب المنزلى الذى يأخذ عادة شكل اتفاق مبرم بين المدرب والمتدربين على أن يطبق ما تدرب عليه من مهارات عقب كل جلسة من جلسات البرنامج فى حياته اليومية (Corsini, 1994, p. 443) . ويطلب منه ممارستها بصورة منظمة مع من يتفاعل معهم خارج نطاق الجماعة التدريبية سواء فى منزله أو عمله أو مع معارفه..الخ، كأن يتعمد افتعال مواقف بعينها، ويدون فى المفكرة التى يحتفظ بها خصائص تلك المواقف، وطبيعة السلوكيات الماهرة التى أصدرها، وتقويمه لمدى نجاحه أو فشله فيها، وطرح تفسيرات لذلك (شوقى، ١٩٩٨).

وهناك منحى رئيسى آخر لتيسير التعميم الناجح هو انتقال أثر المعززات Transfer inhancer، ويقصد به مقومات التدريب التى تزيد احتمال حدوث أثر التدريب. وقد عرض جولدشتاين وزملاؤه (Goldstein et al., 1976) خمسة معززات لانتقال الأثر هى :

١ - امداد المتدربين بالمبادىء العامة والمفاهيم المناسبة والقواعد والاستراتيجيات اللازمة لاستخدام المهارة بالشكل المناسب.

٢ - جعل سياق التدريب (فى كل من جانبيه الفيزيقى والتفاعلى بين

الأشخاص) مماثلاً لسياق مواقف الحياة الفعلية قدر الامكان .

٣ - التعلم المفرط Overlearning أو اتاحة الفرصة للمتدربين لتكرار التدريب على أسس المهارة الناجحة فى الجلسات التدريبية.

٤ - تنوع المنبه Stimulus variability أى أن تعطى الفرصة للمتدربين لممارسة المهارات الاجتماعية التى تم تعلمها حديثاً فى سياقات طبيعية وتفاعلية.

٥ - تدعيمات الحياة الواقعية، أى زيادة احتمال أن المتدربين سوف يتلقون تدعيماً اجتماعياً (خارجيا) ملائما و/أو تدعيما ذاتيا نتيجة لاستخدامهم المهارات التى تعلموها بنجاح من بيئة حياتهم الواقعية (Corsini, 1994, P. 444) .

(د) القـراءة الموجهـة :

تعتمد بعض البرامج على توجيه المتدرب وتشجيعه على قراءة نوعية معينة من الكتب (أو القراءات بشكل عام) والتى يتوسم القائم بالتدريب أنها ستفيده فى التغلب على الصعوبات النفسية التى يعانى منها. وقد أثبتت القراءة فاعليتها فى تخفيف بعض مظاهر الاضطراب الجسمى والنفسى ومنها على سبيل المثال السمنة والمخاوف والقلق والتدخين وصعوبات عقد الصداقة والعجز عن توكيد الذات (أبو سريع، ١٩٩٣، ص ٢٣٩).

**(هـ) التلقين Coaching :**

تتمثل مهمة التلقين فى مساعدة المتدربين على اتقان أداء ادوارهم التى يؤدون فيها السلوكيات الماهرة. ويتمثل دور الملقن فى أنه يقدم وصفاً مفصلاً

للاستجابة الماهرة، ويوجه المتدرب أثناء عملية أداء الدور أو إعادة السلوك، ويقوم بعد ذلك بتقويم هذا الأداء وتقديم عائد للمتدرب. ومما يزيد من أهمية دور الملقن أنه لا يكون مستغرقاً فى الموقف،بل مراقباً له من الخارج مما يجعل قدرته على ادراك أداء المتدرب وتقويمه أكثر دقة وموضوعية (شوقى، ١٩٩٨).

( و ) الأساليب غير اللفظية (البدنية) :

هناك عدد من الأساليب غير اللفظية التى يوجه القائمون على برامج التدريب على المهارات الاجتماعية اهتمامهم اليها الآن وتدريب الأفراد عليها وهى تعبيرات الوجه وأساليب الحركة والكلام والمشى ومن هذه الاستجابات : نبرة الصوت، اذ يجب أن يكون الصوت قاطعاً، مسموعاً، واثقا، كذلك التقاء العيون مباشرة بالشخص أو الأشخاص الذين نتحدث معهم، ووضع الجسم وحركاته، فاستخدام عدد كبير من الاشارات باليد والذراع تساعد الشخص على التحرر من قيود التعبير. ومن المهم أن تكون تعبيرات الوجه ملائمه للمشاعر ولمحتوى الكلام، فلا يبتسم الشخص مثلاً وهو يوجه نقداً لشخص آخر، وألا يظهر تعبيرات العداوة، وهو يحاول التعبير عن حبه وتقديره لشخص آخر (ابراهيم، ١٩٩٤ ، ص ٢١٣).

(٣) تشكيل الاستجابة Response shaping :

يتم خلال هذه المرحلة تحسين وثقل أشكال السلوك الاجتماعى الجديدة التى اكتسبها المتدرب خلال مرحلة التدريب على الاستجابة، وتحدث عملية تشكيل الاستجابة من خلال العائد Feedback والتدعيم الاجتماعى

Social reinforcement . فالعائد يعد أسلوباً مكملاً ومتمماً لكل أساليب التدريب على المهـارات الاجتماعية من الناحيـة العمليـة (Corsini, 1994, p. 344) فعقب انتهاء المتدرب من أدائه للدور الذى كلف به أو المهمة التى أسندت اليه يجب أن يقدم له العائد. وهذا العائد يجب أن يكون نوعياً، وأن ينطوى على تدعيم اجتماعى موجب لتحسين جوانب الأداء (مظلوم، ١٩٩٢، ص ١٦) والعائد ربما يأخذ شكل الاستحسان Approval والثناء Praise والتشجيع أو ربما يكون ذو طبيعة توجيهية Corrective مع اقتراحات ملموسة (محددة) لتحسين الأداء من الممكن أن يعقبها تدريب إضافى. كما أن بعض البرامج، وبخاصة تلك التى تطبق على الأطفال الصغار أو المرضى السيكايتريين، ربما تستخدم التدعيم المادى مثل النقود والطعام والحلوى والعملة الرمزية. كما تستخدم بعض برامج المهارات الاجتماعية أساليب التدعيم الذاتى Self-reinforcement . ففى الجهود المباشرة لتغيير مركز التحكم أو التقويم من الخارجى إلى الداخلى أجريت محاولات لتعليم المتدربين المراقبة الذاتية Self-monitoring وتقويم الذات ومكافأة الذات كمظهر مهم لاكتساب المهارة وتعميمها (Corsini, 1994, P. 443; Turner et al., 1992. P. 148)

**(٤) اعادة التنظيم المعرفى Cognitive restructuring**

بعد أن تتم مراحل الاكتساب والتدريب والتشكيل للمهارات الاجتماعية التى تمثل هدف البرنامج، يصبح المتدربون فى حاجة إلى تعلم الكيفية التى يستخدمون بها مهاراتهم الجديدة المكتسبة فى مواجهة تفاعلات البيئة الفعلية Actual environment فإعادة التنظيم المعرفى مطلب مهم لضمان انتقال أثر

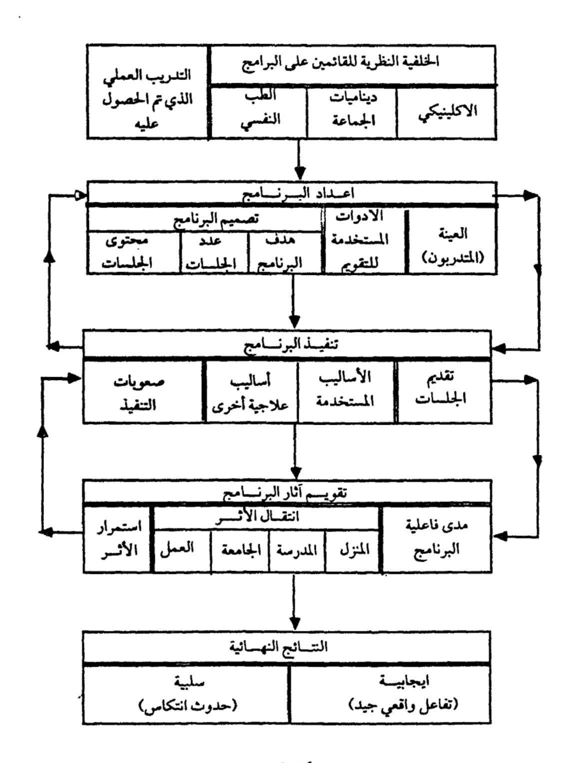
التدريب. ويتم فى الأساليب المستخدمة فى هذا الصدد تصحيح الأفكار الخاطئة التى توجد لدى الفرد عن نفسه وتغيير التوقعات الخاصة بالنتائج السلبية عندما يبدأ الفرد فى الاستجابة بصورة مختلفة فى المواقف الاجتماعية. وقد أثبتت نتائج العديد من البرامج التى استخدمت أن تدريب الأفراد على إعادة تنظيم أفكارهم عن أنفسهم بأسلوب أكثر ثقة وايجابية أثناء تفاعلهم الاجتماعى يؤدى إلى تقليل قلقهم وتيسير انتقال أثر التدريب (Eisler & Frederiksen, 1980, P. 39) .

## الاطار العام لبرامج تنمية المهارات الاجتماعية وأهدافها :

نعرض فى هذا الجزء للبناء الأساسى الذى تستخدمه برامج تنمية المهارات الاجتماعية، ثم نتناول أهداف هذه البرامج وكلاهما على علاقة وثيقة بالآخر، بناء البرنامج يتحدد فى ضوء هدفه، والعكس صحيح وأى تعديل فى أحد الجانبين يترتب عليه تغيير فى الجانب الآخر بالشكل الذى يحقق أفضل فاعلية وكفاءة للبرامج المستخدمة.

### أولاً: الاطار العام للبرامج :

يتمثل الاطار العام لبرامج تنمية المهارات الاجتماعية فى عدة جوانب أساسية يحددها بعض الباحثين فى أربعة جوانب (شوقى، ١٩٩٨)، ويحدد البعض الآخر فى ثمانية جوانب (Dainow & Bailay, 1992)، والفروق بين الباحثين تتمثل فى عدد الفئات أو العناصر التى يشملها كل جانب من هذه الجوانب، ومن ثم لا توجد خلافات حول الاطار العام للبرامج. وعلى ذلك فقد وضعنا تصوراً عاماً يشمل ثلاثة جوانب أساسية، فضلاً عن جانبين مكملين، وذلك طبقاً للشكل التالى رقم (٣).




**شكل رقم (٣)**

تصور مقترح لجوانب برنامج تنمية المهارات الاجتماعية

(١) **إعداد البرنامج** : ويشمل هذا الجانب عنصرين أساسيين هما هدف البرنامج ومحتواه من ناحية وخصال المتدربين من ناحية أخرى. وذلك كما يلى :

( أ ) **هدف البرنامج ومحتواه** : ويشمل هذا الجانب الهدف من البرنامج، ومدته، وعدد جلساته، وزمن كل جلسة ومحتواها بما تشمله من عمليات معرفية أو عناصر سلوكية، والأسلوب الذى ستقدم به (شوقى، ١٩٩٨).

وبالإضافة إلى محتوى التدريب على المهارات الاجتماعية التى يتم تحديدها، فإن هناك ثلاثة مكونات أخرى تدخل بشكل صريح فى كل جلسات البرنامج. الأول هو التدريب على الادراك الاجتماعى حيث يقوم المدرب بتعليم المتدربين الإدراك الدقيق للآخرين بشكل ثنائى ويمارس ضمن أنشطة أداء الدور. أما ثانى هذه المكونات فهو ممارسة المهارات السلوكية المتعلمة حديثاً، حيث يؤكد القائم بالبرنامج على ضرورة التكرار لضمان التنفيذ المناسب والاستمرار. ويتمثل المكون الثالث والأخير فى التقديم الذاتى والتدعيم الذاتى، وبخاصة لدى مرضى الاكتئاب الذين يقومون أنفسهم فى صورة أكثر سلبية عما يدل عليه الأداء (الشناوى وعبدالرحمن، ١٩٩٨، ص ٣٢٠) .

(ب) **خصال المتدربين** : ويتضمن هذا الجانب تحديد طبيعة الأشخاص الذين سيلحقون بالبرنامج وأسلوب اختيارهم، وأهم خصائصهم، وهل هم أسوياء أم مرضى، أطفال أم مراهقين أم راشدين.. الخ،

وتصوراتهم حول الأثر المتوقع للبرنامج والتقويم القبلى لمستوى المهارات الاجتماعية التى يشملها البرنامج ويهدف إلى تنميتها وتدريب الأشخاص عليها.

(٢) **إجراءات تنفيذ البرنامج** : ويحدد فى هذا الجانب محتوى كل جلسة من الجلسات بصورة مفصلة، وكيفية تنفيذها، والأسلوب الذى سيطبق فى كل جلسة.

(٣) **تقويم آثار البرنامج** : فبعد انتهاء البرنامج يتم تقويم مدى فاعليته فى إكساب المتدربين المهارات التى مثلت هدف البرنامج ومدى انتقال أثر البرنامج إلى مواقف الحياة الفعلية للأفراد ومدة بقاء هذه الآثار (شوقى، ١٩٩٨).

وبالإضافة إلى الجوانب الثلاثة الأساسية السابقة والتى تمثل جوهر برامج تنمية المهارات الاجتماعية، يوجد جانبان آخران لا يرتبطان بالاجراءات الفعلية للبرامج، ولكنهما يكملان الاطار العام للبرنامج، وذلك كما يلى :

(٤) **الخلفية النظرية للباحثين والتدريب العملى الذى حصلوا عليه** : لا بد من توفر خلفية نظرية أساسية للباحثين الذين ينشدون استخدام برامج تنمية المهارات الاجتماعية لأى غرض من الأغراض . وتشمل هذه الخلفية النظرية التأهيل النظرى فى كل من علم النفس الاكلينيكى وديناميات الجماعة والطب النفسى. وبالإضافة إلى هذه الخلفية النظرية لابد أن يمر الباحث بخبرة التدريب العملى على إجراء وتنفيذ هذه البرامج على يد بعض الخبراء فى هذا المجال حتى يتأكد من حسن أدائه وتنفيذه لهذه البرامج.

(٥) **النتائج النهائية** : وهى مرحلة مكملة للمرحلة السابقة عليها (تقويم آثار البرنامج). فبعد انتقال الأثر واستمراره تكون بصدد بديلين أساسيين هما: الأول إيجابية النتائج التى تم الوصول إليها وحدوث تفاعل واقعى مثمر مع الاطار الاجتماعى، والثانى سلبية النتائج، أى حدوث انتكاس Relapse للأثر الذى تم الوصول إليه وبخاصة فى الحالات المرضية.

ويستخدم معظم الباحثين التصميم التجريبى الخاص بالقياس القبلى - البعدى فى ظل المجموعة الضابطة Pretest - Post test control group design والذى يبينه الشكل التالى رقم (٤) فى تقوم فاعلية وجدوى برامج تنمية المهارات الاجتماعية.

| المعالجة / المجموعة | المتغير التابع (قياس قبلى) | المتغير المستقل | المتغير التابع (قياس بعدى أول) |
|---|---|---|---|
| التجريبية | قياس المهارات الاجتماعية | التعرض للبرنامج | قياس المهارات الاجتماعية |
| الضابطة | قياس المهارات الاجتماعية | عدم التعرض للبرنامج | قياس المهارات الاجتماعية |

**شكل رقم (٤)**

التصميم التجريبى لبرامج تنمية المهارات الاجتماعية

وطبقا للشكل السابق يتم اجراء قياس قبلى للمهارات الاجتماعية التى تمثل هدف البرنامج لدى المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم تتعرض المجموعة التجريبية للبرنامج ولا تتعرض له المجموعة الضابطة، ثم يتم اجراء قياس بعدى للمهارات الاجتماعية بعد انتهاء البرنامج، ويمكن بنفس الطريقة إجراء قياس

بعدى ثان أو ثالث أو رابع.. الخ على فترات متباعدة للوقوف على مدى استمرار الأثر الذى ترتب على البرنامج .

**ثانياً: أهداف البرامج :**

نظراً لتعدد الجمهور الذى يمكن أن يستفيد من برامج التدريب على المهارات الاجتماعية سواء الأسوياء أو المرضى، أو الأطفال والمراهقين والراشدين والمسنين، وبالتالى توقع اختلاف بعض الأهداف النوعية للبرامج، فإن تحديد أهداف عامة يعد مسألة مهمة لمن ينشد برنامج تدريبى للمهارات الاجتماعية، وأهم هذه الاهداف ما يلى:

(١) تقليل القلق الذى يواجهه الأفراد فى مواقف التفاعل الاجتماعى .

(٢) تعديل الأفكار التى تعوق الاداء الاجتماعى الكفء. وذلك بالتعرف على المعوقات المعرفية التى تحول دون أداء الفرد لمهاراته الاجتماعية بصورة مناسبة أولا تمكنه من أدائها على الاطلاق من قبيل المعتقدات غير العقلانية Irrational beliefs التى ربما يتبناها الفرد، واحلال المعتقدات العقلانية بدلاً منها (شوقى، ١٩٩٨، أبو سريع، ١٩٩٣، ص ٢٤٧).

(٣) التدريب على التلقائية سواء على المستوى الانفعالى أو الفكرى أو السلوكى، والتى يفصح الفرد بموجبها عن مشاعره وأفكاره وآرائه ببساطة بصورة جلية (المرجع السابق).

(٤) تنمية أشكال التفاعل الاجتماعى البناء والايجابى، على سبيل التعاون والمشاركة والمساعدة.

(٥) تقليل أشكال التفاعل السلبى التى تؤثر فى التوافق النفسى للفرد على

سبيل الخجل والانسحاب وقلة المشاركة الاجتماعية مع جماعات الأقران .

(٦) تقليل الأعراض المرضية للعديد من الأمراض والاضطرابات النفسية، على سبيل الاكتئاب والمخاوف والفصام (Wallance et al., 1992; Reed, 1994).

(٧) التخلص من بعض أشكال السلوك المنحرف فى المحيط الجنائى Forensic settings (Graves et al., 1992; Needs, 1995).

## الدراسات السابقة : عرض وتقويم :

نظراً للتطور الكبير الذى شهدته برامج التدريب على المهارات الاجتماعية وتنميتها خلال العقدين الأخيرين من القرن الحالى على وجه الخصوص (Nelson-Jones, 1992; Guirdham, 1990) فقد تنوعت الجماعات مختلفة الخصال التى يمكن أن تطبق عليها هذه البرامج. ويدخل فى ذلك جماعات المهنيين الذين تتطلب مهام أعمالهم أشكالاً معينة من التفاعل الاجتماعى مع الآخرين (الأطباء والمحامين والمدرسين)، والمرضى النفسيين (العصابيين Neurotics والذهانيين Psychotics سواء كانوا مقيميين فى المستشفيات أو مرضى عيادات خارجيه)، والمدمنين Addicts (بخاصة مدمنى المخدرات والكحول والطعام)، والمجرمين Recidivists (المسجونين والجانحين والمغتصبين Rapits والذين يقومون بإشعال الحرائق عمداً Arsonists والأشخاص المعوقين (عقلياً وبدنياً)، والمراهقين (الأسوياء والذين يعانون من بعض المشكلات الخاصة) (Manstead & Hewstone, 1996, P. 606) .

ويتسع نطاق هذه الجماعات ليشمل كذلك المسنين والأطفال والمديرين ورجال الشرطة وأبناء الأقليات وغيرهم (شوقى، ١٩٩٨؛ Renwich & Emler, 1991;). لذلك كانت عملية تصنيف الدراسات السابقة التى أجريت فى هذا المجال الحيوى وعرضها مسألة صعبة للغاية لأن هناك عدداً كبيراً من الدراسات الأجنبية المنشورة ليس من السهل الاحاطة بها ومن ثم سيتم التصنيف المقترح فى ضوء الدراسات التى أمكن للباحث الحصول عليها(*).

وتم وضع عدة أسس تحكم عرض وتناول هذا التراث الكبير والمتنامى لبرامج تنمية المهارات الاجتماعية وذلك كما يلى:

(١) أن تعرض الجهود العربية منفصلة عن الجهود الغربية، ثم تصنف كل فئة من هاتين الفئتين إلى دراسات الأطفال والمراهقين ودراسات الراشدين والمسنين بما تشمله كل فئة من دراسات المرضى والأسوياء.

---

(*) تمت مراجعة الدراسات العربية والأجنبية موضوع البحث الحالى على النحو التالى :

١- بالنسبة للدراسات العربية تمت مراجعة مجلة علم النفس منذ عام ١٩٨٨م، وحتى الآن، ومجلة دراسات نفسية منذ صدورها وحتى الآن، وبعض اعداد مجلة العلوم الانسانية ومجلة العلوم الاجتماعية والمجلة المصرية للدراسات النفسية، ومجلدات مؤتمرات علم النفس فى مصر ومجلدات مؤتمرات الارشاد النفسى، ومجلدات مجلات كليات الآداب بجامعة القاهرة والمنيا والزقازيق، ورسائل الماجستير والدكتوراه فى جامعات القاهرة وعين شمس وأسيوط والزقازيق وفرع بنها وطنطا والمنصورة والأزهر سواء فى كليات الآداب أو التربية، وجامعتى الملك سعود والامام محمد بن سعود الاسلامية بالرياض.

٢- بالنسبة للبحوث الأجنبية أمكن مراجعة ملخصات البحوث والكتب والرسائل العلمية التى تنشرها جمعية علم النفس الأمريكية (Psych-Lit) فى الفترة من عام ١٩٨٨ وحتى عام ١٩٩٨. وكذلك مراجعة ملخصات البحوث التربوية (ERIC) فى نفس الفترة المشار إليها. وأمكن الحصول على عدد كبير من المقاولات من المكتبة البريطانية ومدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية بالرياض ومكتبات جامعات الملك سعود والامام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، والامارات والكويت والسلطان قابوس، ومكتبة الجامعة الأمريكية بالقاهرة.

(٢) أن يتم التعليق على كل فئة عريضة من فئتى الدراسات التى سيتم تناولها (العربية والأجنبية) كما سيتم أحياناً حيث تقتضى الضرورة التعليق على فئة نوعية أو حتى على كل دراسة من الدراسات وبخاصة الجهود العربية منها، ثم يتم فى النهاية تعليق عام بما يتضمنه من دلالات نقدية.

(٣) أن يكون هناك توازن فى كم المادة العلمية التى سيتم عرضها لكل دراسة من الدراسات، بحيث تخصص مساحات متقاربه لها.

(٤) أن يراعى الترتيب الزمنى للدراسات من الأقدم إلى الأحدث حتى يبرز تراكم الجهود

(٥) أن يشمل عرض كل دراسة من الدراسات تناول هدفها وعينتها وإجراءاتها ونتائجها.

(٦) محاولة تغطية المجالات البحثية التى تطرقت إليها برامج تنمية المهارات الاجتماعية قدر الإمكان بمجموعة من الدراسات التى تعبر عن طبيعة الاهتمام فى كل مجال بحثى من هذه المجالات.

وقد تم تصنيف الدراسات السابقة فى المجال إلى فئتين عريضتين هما الدراسات العربية والدراسات الأجنبية وذلك كما يلى :

## أولاً: الدراسات العربية :

نظراً لأن الدراسات العربية التى تناولت برامج تنمية المهارات الاجتماعية والتدريب عليها قد أخذت وجهة منهجية واحدة فى التناول (كما سنرى)، فإنه سيكتفى هنا بتصنيف هذه الجهود إلى فئتين هما دراسات الأطفال

والمراهقين، ودراسات الراشدين والمسنين، وذلك كما يلى :

**(١) الدراسات التى هدفت إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الاطفال والمراهقين :**

لم نتمكن من الحصول الا على دراستين مصريتين فقط تمثل هدفهما فى تنمية السلوك التوكيدى على وجه التحديد : الأولى أجراها طه عبدالعظيم (١٩٩١)، والثانية أجراها خالد الفخرانى، (١٩٩٢). ودراسة سعودية واحدة أجراها عبدالرحمن النملة (١٩٩٥) هدفت لعلاج الخجل من خلال برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية.

فقد أجرى طه عبدالعظيم (١٩٩١) دراسة لتحديد فاعلية التدريب التوكيدى فى تحسين صورة الذات لدى المراهقين. وتكونت عينة الدراسة من ٤٠ طالباً وطالبة من طلاب الصفين الأول والثانى بمدرستى طوخ الثانوية للبنين والبنات ممن تتراوح أعمارهم بين ١٦ - ١٨ سنة وقسمت هذه العينة إلى أربع مجموعات فرعية قوام كل منها عشرة طلاب : الأولى تجريبية ذكور والثانية تجريبية إناث والثالثة ضابطة ذكور والرابعة ضابطة إناث. وتم إجراء قياس قبلى لمفهوم الذات والسلوك التوكيدى لدى مجموعات الدراسة الأربع، ثم أعقب ذلك تعرض أفراد المجموعتين التجريبيتين لبرنامج التدريب التوكيدى، وأخيراً اجراء قياس بعدى لكل من مفهوم الذات والسلوك التوكيدى لدى مجموعات الدراسة الأربع وكذلك تطبيق نفس المقياسين بعد مضى ثلاثة شهور من انتهاء البرنامج. وتم تطبيق البرنامج بصورة جمعية، واستمر ستة أسابيع بمعدل جلستين أسبوعياً، ووصلت مدة الجلسة إلى ستين دقيقة. واستخدم الباحث عدة أساليب علاجية هى أداء الدور وقلب الدور والتدعيم

والتلقين وإعادة التنظيم المعرفى والواجبات المنزلية. وكشفت النتائج عن تحقق فروض الدراسة الأساسية التى تدعم كفاءة برنامج التدريب التوكيدى المستخدم فى تحسين صورة الذات لدى المبحوثين وتعديل سلوكهم الشخصى والاجتماعى، كما أنه وسيلة ناجحة فى تنمية السلوك التوكيدى وخفض القلق. فقد كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين على مقياسى مفهوم الذات والتوكيد لصالح المجموعتين التجريبيتين. كما كان أداء المجموعتين التجريبيتين بعد البرنامج أفضل منه قبل البرنامج فى نفس المتغيرين السابقين، واستمرت نفس النتيجة الايجابية فى فترة المتابعة بعد شهرين بما يدعم استمرار أثر البرنامج. والملاحظ على هذه الدراسة أن الباحث استخدم ستة أساليب علاجية فى برنامجه على مدار اثنتى عشرة جلسة، وهو عدد محدود من الجلسات لا يتناسب مع تعدد الأساليب المستخدمة، فضلاً عن قصر وقت الجلسة. كما أنه لم يذكر بوضوح ترتيب استخدام هذه الأساليب على مدار جلسات البرنامج، والوقت الفعلى الذى خُصص لكل أسلوب منها فى ظل محدودية عدد الجلسات ووقتها .

واستمراراً لهذا الجهد قام خالد الفخرانى (١٩٩٢) بدراسة هدفت إلى تعديل درجة توافق التلاميذ المشكلين (العدوانيين والانسحابيين) باستخدام بعض الأساليب العلاجية التى كان أحدها برنامجاً لتدريب الأطفال على المهارات التوكيدية، والثانى استخدام جلسات اللعب الجماعى الحر. وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات من أطفال حضانتى الشبان المسلمين والهلال الأحمر بطنطا : مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، قوام كل

منها عشرين طفلاً، وتنقسم كل مجموعة من المجموعات الثلاث بدورها إلى مجموعتى فرعيتين احداهما انسحابية والأخرى عدوانية تم تحديدهما على أساس مقاييس السلوك العدوانى والانسحابى التى استخدمها الباحث. وتراوح المدى العمرى لهؤلاء الأطفال بين أربع سنوات.وخمس سنوات ونصف السنة. وتلقت المجموعة التجريبية الأولى برنامج التدريب التوكيدى، وتلقت المجموعة التجريبية الثانية علاجاً جمعياً حراً باللعب، بينما لم تتلق المجموعة الضابطة أياً من الاجرائين التجريبيين المستخدمين . وتم إجراء قياس قبلى لكل من المجموعات الثلاث فى السلوك التوكيدى، والعدوانى، والانسحابى لتحديد الخط القاعدى. وتم تطبيق برنامج السلوك التوكيدى على تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى فى جلسات جمعية صغيرة كان عدد المبحوثين فى كل واحدة خمسة أطفال. واستخدم الباحث النمذجة بشكل أساسى من خلال بعض المواقف التوكيدية التى عرضها على الأطفال من خلال الفيديو. وقد تعرضت كل مجموعة إلى خمس جلسات زمن كل جلسة نصف ساعة. أما المجموعة التجريبية الثانية فتعرضت لجلسات اللعب الحر التى وزع الأطفال فيها بنفس الطريقة التى وزع بها أطفال المجموعة التجريبية الأولى وتعرضت كل مجموعة فرعية لخمس جلسات زمن كل جلسة نصف ساعة. وبعد مرور أسبوعين من انتهاء جلسات التدريبات التوكيدية واللعب الحر تم إجراء قياس بعدى للمجموعات الثلاث فى مقاييس التوكيد والعدوان والانسحاب. وكشفت نتائج الدراسة عن تحقق الفروض التى هدف الباحث إلى اختبار صدقها والتى تتمثل فى الأثر الايجابى لكل من نتائج التدريب التوكيدى واللعب الحر فى تقليل السلوك العدوانى والانسحابى وزيادة التوافق النفسى للأطفال، هذا فضلاً عن ارتفاع السلوك التوكيدى.

ورغم النتائج الايجابية التى وصلت إليها الدراسة السابقة بما يدعم صدق فروضها فإن عليها عدداً من المآخذ المنهجية التى تتمثل فى انخفاض عدد الجلسات التدريبية التى تمت سواء فيما يخص التدريب التوكيدى أو اللعب الحر والتى بلغت خمس جلسات فقط، وكذلك قصر الفترة الزمنية للجلسة التى لم تزد عن نصف ساعة وهى مدة لا تكفى لتحقيق القدر المناسب من التفاعل. وكذلك لم يحدد الباحث أى الإجرائين المستخدمين هو الأكثر كفاءة أو فاعلية. والأهم من ذلك هو لماذا اختار الباحث مهارة التوكيد على وجه الخصوص ليعالج بها السلوك العدوانى؟ . فكيف زاد السلوك التوكيدى وقل السلوك العدوانى حسب نتائج الباحث؟ هذا تساؤل لم نتمكن من إيجاد اجابة له فى ظل العلاقة المركبة بين العدوان والتوكيد والتى سنلقى الضوء عليها فى سياق لاحق. كما يؤخذ على هذه الدراسة أيضاً أن القياس اللاحق تم بعد انتهاء البرنامج بأسبوعين، ولم يجر الباحث قياساً لمتابعة الأثر خلال فترة زمنية مناسبة.

وفى دراسة سعودية مماثلة للدراستين السابقتين قام عبدالرحمن النملة (١٩٩٥) بمحاولة لاستخدام برنامج للعلاج النفسى الاسلامى لحالات الخجل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. وتكونت عينة الدراسة من خمسين طالباً ممن يعانون من الخجل، تم تحديدهم فى ضوء أحد مقاييس الخجل وتقديرات المدرسين والمرشدين الطلابيين. وتم تقسيم هؤلاء المبحوثين بصورة عشوائية إلى مجموعتين/تجريبية وضابطة قوام كل منهما خمسة وعشرين مبحوثاً والمجموعة التجريبية هى التى تعرضت للبرنامج العلاجى بينما لم تتعرض المجموعة الضابطة لأية معالجة. وتم تطبيق البرنامج بصورة جمعية بعد القيام بقياس قبلى لمستوى الخجل فى ضوء التقديرات

الذاتية وتقديرات المدرسين والمرشدين الطلابيين. وشمل البرنامج جانباً معرفياً وآخر سلوكياً. واعتمد الباحث على المحاضرة والمناقشة الجماعية وتقديم أمثلة على تطبيق التخلص من الخجل لإعادة تصحيح الأفكار الخاطئة، بينما شمل الجانب السلوكى التدريب على المهارات الاجتماعية واستخدم الباحث أسلوبى النمذجة والواجبات المنزلية بشكل أساسى. وتمثلت هذه المهارات الاجتماعية، (كما أطلق عليها الباحث) محاسبة النفس وافشاء السلام وطلب العلم والمجادلة بالتى هى أحسن والخطابة ودعوة الآخرين وخصص لكل مهارة من هذه المهارات جلسة للتدريب عليها واستغرق البرنامج خمس عشرة جلسة، ثمانى جلسات للجانب المعرفى، وست جلسات للجانب السلوكى، بالإضافة إلى جلسة ختامية بواقع جلستين أسبوعياً . وتراوحت مدة الجلسة بين ساعة وساعة ونصف. وبعد انتهاء البرنامج مباشرة تم إجراء قياس بعدى أول للخجل، ثم قياس بعدى ثان بعد مرور شهر. وكشفت النتائج عن صدق فروض الدراسة، حيث تبين وجود فروق دالة فى درجات الخجل لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج، حيث انخفضت درجات الخجل الكلية لدى هؤلاء المبحوثين وكذلك أبعاد الخجل النوعية وهى الشعور بعدم الارتياح الشخصى والهروب من المواقف الاجتماعية وصعوبة التعبير عن الذات، وأيضاً كانت هناك فروق مماثلة فى اتجاهها بين مبحوثى المجموعتين التجريبية والضابطة. كما استمر أثر البرنامج بعد مرور شهر من القياس البعدى الأول. وتكتنف الدراسة السابقة جوانب قصور عدة منها أن الباحث لم يذكر فى دراسته المتوسط الحسابى أو المدى العمرى لعينة الدراسة، وبخاصة أن المدى العمرى لطلاب المرحلة الثانوية فى المجتمع السعودى متسع مما يوحى بإمكان وجود عدم تجانس فى العينة. كما أن طبيعة الخجل الذى يتجه الباحث إلى

علاجه لدى هؤلاء المبحوثين (الذين يمثلون مرحلة المراهقة غالباً) قدلا يكون عرضاً مرضياً بقدر ما يكون خاصية اجتماعية وانفعالية لمرحلة المراهقة قد تتغير بتخطى المبحوثين لهذه المرحلة. كذلك فإن الباحث لجأ لتقديرات المدرسين والمرشدين الطلابين فى تقدير درجات الخجل لدى المبحوثين قبل البرنامج فقط ولم يفعل نفس الإجراء بعد انتهاء البرنامج واكتفى بمقياس التقدير الذاتى للخجل فقط لتقويم التحسن الذى حدث فى تناقص الخجل. كما أن تقديرات أولياء الأمور كانت إجراءً مطلوباً فى مثل هذه الدراسات يمكن أن يزيد من دلالة النتائج التى يتم الوصول إليها.

والملاحظ على الدراسات الثلاث السابقة أن دراستى طه عبدالعظيم (١٩٩١) وخالد الفخرانى تناولتا مهارة التوكيد، بينما تناولت دراسة عبدالرحمن النملة بعض مهارات التفاعل الاجتماعى وكانت نتائج الدراسات الثلاث ايجابية، على الرغم مما يكتنفها من جوانب قصور منهجية وإجرائية تم عرضها فى نهاية كل دراسة من هذه الدراسات الثلاث:

**(٢) الدراسات التى هدفت إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الراشدين والمسنين:**

أمكن الحصول على خمس دراسات فى هذه الفئة التصنيفية: أربع منها هدفت لاستخدام برامج لتنمية السلوك التوكيدى والوقوف على فاعليته فى علاج الفوبيا الاجتماعية (رفاعى، ١٩٨٥)، والخوف من السلطة (بدوى، ١٩٩٠) وتحسين السلوك الاندفاعى والترددى (مظلوم، ١٩٩٢) وأثر العلاج النفسى الجماعى فى ازدياد تأكيد الذات (خيرى وحسن، ١٩٩٠). أما الدراسة الخامسة فهدفت إلى تنمية المسئولية الاجتماعية (طاحون، ١٩٩١).

فمن أولى الدراسات العربية التى أجريت (وترتب عليها عدد لا بأس به من الدراسات) تلك التى أجرتها ناريمان رفاعى (١٩٨٥) عن فاعلية التدريب التوكيدى فى علاج المرضى بالفوبيا الاجتماعية من طالبات المرحلة الثانوية والجامعية. وتكونت عينة الدراسة من عشرين طالبة نصفهم من المرحلة الجامعية والنصف الآخر من المرحلة الثانوية، وقسمت كل مجموعة إلى مجموعتين فرعيتين : الأولى تجريبية والثانية ضابطة، واستغرق تطبيق البرنامج التوكيدى خمس عشرة جلسة تراوحت الجلسة الواحدة بين الساعة والساعة والربع. واستخدمت الباحثة عدة أساليب لفظية أساسية فى برنامج التوكيد هى أداء الدور، والنمذجة وقلب الأدوار Role-reversal، والتدريب (التكرار) Coaching والمكافأة الاجتماعية، هذا فضلاً عن بعض الأساليب غير اللفظية الأخرى مثل حركة العينين والمسافة والوضع الجسمى وحركة اليدين، وتعبير الوجه وحركة الرأس والصمت خلال الحديث.. إلخ. وقدمت الباحثة البرنامج كاملاً مصوراً على شريط فيديو يعرض بصورة فردية على عينة الدراسة، بدءاً بمجموعة الثانوى العام، ثم مجموعة الجامعة التجريبية، بينما لم تتلق المجموعتان الضابطتان أية معالجة. وقد كشفت نتائج الدراسة عن تحقق فروضها فيما يخص كفاءة البرنامج التوكيدى المستخدم فى علاج الفوبيا الاجتماعية، حيث تبين أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين أداء المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعتين الضابطتين بعد انتهاء البرنامج مباشرة فى درجات التوكيدية لصالح المجموعتين التجريبيتين، وتبين كذلك وجود فروق دالة إحصائياً فى درجات التوكيدية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة بعد مضى ثلاثة أشهر من انتهاء البرنامج العلاجى.

ورغم أن هذه الدراسة كانت بداية لسلسلة من الدراسات الأخرى التى ترتبت عليها، فقد اكتنفتها بعض جوانب القصور المنهجية أهمها أنها لم تقارن بين المجموعات فى درجات الفوبيا الاجتماعية التى تعد بمثابة المتغير التابع للتدخل بالبرنامج التوكيدى، واكتفت بالمقارنة بين المجموعات فى درجات التوكيد واعتبرت أن الفروق فى التوكيد مؤشراً لفاعلية البرنامج، وأهملت أية مقارنات فى درجات الفوبيا الاجتماعية التى يفترض أن التحسن فيها هو المؤشر لنجاح البرنامج التدريبى. هذا فضلاً عن أن الباحثة افترضت وجود فروق فى التوكيد بين طالبات الثانوى والجامعة بعد انتهاء البرنامج مباشرة، وبعد مضى ثلاثة أشهر من انتهاء البرنامج العلاجى، وبصرف النظر عن تحقق هذين الفرضين من عدمه، فإنه لا يوجد أساس نظرى يمكن الاستناد عليه فى ذلك.

واستمراراً للجهد السابق الذى بدأته ناريمان رفاعى قامت أمينة بدوى (١٩٩٠) بدراسة مقارنة لفاعلية التدريب التوكيدى والتحصين التدريجى فى تحسين حالات الخوف من السلطة . وتكونت عينة الدراسة من ٢٣ طالباً من طلبة كلية الآداب بينهما من الحاصلين على درجات مرتفعة على مقياس الخوف من السلطة الذى أعدته الباحثة، وتراوحت اعمارهم بين ١٨، ٢٠ سنة، مقسمين على ثلاث مجموعات فرعية، المجموعة التجريبية الأولى وتضم سبعة طلاب وهى التى تعرضت لبرنامج التدريب التوكيدى الذى شمل عدة استراتيجيات هى النمذجة وأداء الدور وقلب الأدوار والتركيز على الجوانب غير اللفظية والمجموعة التجريبية الثانية وتضم ستة طلاب وتعرضت للعلاج بالتحصين التدريجى . أما المجموعة الثالثة فهى الضابطة وتكونت من عشرة

طلاب. وشمل برنامج التدريب على السلوك التوكيدى للمواقف المتعلقة بالسلطة التى تولد الخوف لدى الأفراد ويعجزون عن التصرف فيها بتوكيدية ويلجأون للهروب من هذه المواقف بالصمت أو الإنسحاب أو الكذب أو مجاراة صاحب السلطة. وشملت السلطة ثلاثة أنواع : سلطة المنزل (الأب والأم والأخ الأكبر.. إلخ) وسلطة الكلية (الأستاذ والإدارة) وسلطة الشارع (ضابط الشرطة أو العسكرى). وكانت الجلسات تتم بمعدل جلستين أو ثلاث جلسات أسبوعياً بحد أقصى خمسين دقيقة للجلسة. واستغرقت جلسات برنامج التدريب على السلوك التوكيدى ما بين ثمانى إلى عشر جلسات، بينما تراوحت جلسات العلاج بالتحصين التدريجى بين عشر إلى اثنتى عشرة جلسة. هذا بينما لم يخضع أفراد المجموعة الضابطة لأى نوع من أنواع العلاج وفى نهاية الجلسات قامت الباحثة بتطبيق لاحق لمقياس الخوف من السلطة. وقد أيدت النتائج الفروض الأساسية للدراسة، حيث تبين أن التدريب التوكيدى ذو فاعلية فى علاج الأفراد الذين يعانون من الخوف المرضى فى المواقف المتعلقة بالسلطة، ونفس الشيء بالنسبة لفاعلية العلاج بالتحصين التدريجى، وإن كان العلاج التوكيدى أكثر دلالة من العلاج بالتحصين التدريجى. ويؤخذ على هذه الدراسة عدة مآخذ منهجية أهمها أنها لم تتابع مدى التحسن الذى حدث بعد فترة زمنية من انتهاء البرنامج واكتفت بالفروق الاحصائية التى وصلت إليها بين القياسين القبلى والبعدى. هذا فضلا عن عدم تبرير الباحثة أن الخوف من السلطة عملية مقلقة للطلاب الذين تم تصنيفهم على أن لديهم مخاوف من السلطة فى ضوء المقياس الذى استخدم.

وقام أحمد خيرى ومجدى حسن (١٩٩٠) بدراسة هدفت لتقدير أثر العلاج النفسى الجماعى فى ازدياد تأكيد الذات وتقديرها، وانخفاض الشعور بالذنب وانعدام الطمأنينة لدى مجموعة من العصابيين. وتكونت العينة من ١٥ طالبا وطالبة من المتقدمين للعيادة النفسية بكلية الآداب جامعة عين شمس طلبا للعلاج من حالات عصابية، واستمرت الجلسات العلاجية نحو خمسة أشهر بواقع جلسة واحدة اسبوعياً، واستغرقت الجلسة الواحدة ساعتين فى المتوسط. وأوضحت النتائج أن البرنامج العلاجى كان له أثر ايجابى مما دعم صدق فروض الدراسة. ويؤخذ على هذه الدراسة أنها لم توضح أسلوب تشخيص الحالات، وإلى أى فئة من العصاب ينتمى هؤلاء المبحوثين وهل تم التشخيص طبياً أم سيكومترياً ؟ وإن كان الأغلب أنه تم سيكومترياً لذلك وضعناها فى سياق الدراسات المماثلة.

كما قام مصطفى مظلوم (١٩٩٢) بدراسة عن فاعلية التدريب التوكيدى فى تحسن السلوك الاندفاعى والترددى لدى عينة من طلبة الجامعة التى تكونت من ٤٠ طالباً وطالبة من كلية التربية بينهما، تتراوح أعمارهم بين ٢٠-٢٢ عاماً. ومقسمين إلى ذكور وإناث، ومقسمين كذلك من حيث نمط السلوك إلى اندفاعيين ومترددين. وتم إجراء قياس قبلى للإتزان الانفعالى بجانبيه اللذين يشملهما المقياس وهما الاندفاع والتردد. وبعد ذلك تعرض أفراد المجموعتين لبرنامج التدريب التوكيدى. وقد شمل هذا البرنامج عدة أساليب هى التعليمات Instruction وأداء الدور والعائد والتدعيم الاجتماعى والنمذجة والممارسة. واستغرق تطبيق البرنامج أربعة أسابيع، بمعدل جلستين أسبوعياً، وتراوحت مدة الجلسة بين ٦٠-٩٠ دقيقة. وبعد انتهاء

البرنامج قام الباحث بإعادة تطبيق مقياس الاتزان الانفعالى على مجموعات الدراسة بعد العلاج مباشرة للتأكد من فاعلية التدريب التوكيدى فى تحسين كل من السلوك الاندفاعي والترددى. ثم إعادة تطبيق نفس المقياس فى فترة المتابعة (بعد مضى ثلاثة أشهر من انتهاء البرنامج) للتأكد من استمرار فاعلية التدريب التوكيدى بعيدة المدى. وقد أيدت النتائج فروض الدراسة فيما يتعلق بفاعلية التدريب التوكيدى فى تحسين السلوك الاندفاعى والترددى لدى الذكور والإناث بشكل متساو وذلك بعد العلاج مباشرة، فضلاً عن استمرار فاعلية التدريب التوكيدى فى المتابعة. والملاحظة الأساسية على هذه الدراسة هى نفسها التى سبق أن وجهت لدراسة طه عبدالعظيم (١٩٩١) وهى قلة عدد الجلسات التى استخدمها الباحث والتى لم تزد عن ثمانى جلسات مقارنة بتعدد الأساليب المستخدمة، على الرغم من أن دراسة طه عبدالعظيم شملت اثنتى عشرة جلسة، مما يقلل من قيمة نتائجها.

وبالإضافة إلى المحاولات الثلاث السابقة للتدريب على السلوك التوكيدى وتقويم فاعليته قام حسين طاحون (١٩٩٠) بدراسة هدفت إلى تنمية المسئولية الاجتماعية لدى عينة من طلاب معهد المعلمين بالزقازيق بلغت ١٤٥ طالبا، وافترض الباحث أن الطلاب فى هذه المرحلة العمرية (التى تمثل مرحلة المراهقة) لم يكتمل عندهم نمو المسئولية الاجتماعية. وقام بتحديد ستة أبعاد أساسية شملها مقياس المسئولية الاجتماعية ومن ثم مضمون البرنامج الذى قدمه وهى الاهتمام والفهم والمشاركة والرعاية والهداية والاتقان. واستند الباحث فى تقديم البرنامج إلى ثلاثة أساليب أطلق عليها العرض اللفظى الشارح والمواقف التاريخية والمشاركة فى بعض النشاطات

المدرسية، وتم تقسيم العينة بطريقة عشوائية إلى ثلاث مجموعات تجريبية وواحدة ضابطة، تعرضت كل مجموعة من المجموعات التجريبية الثلاث إلى أحد أساليب العلاج الثلاثة، بينما لم تتعرض المجموعة الضابطة لأى تدخل من الباحث.وبعد إجراء قياس قبلى للمسئولية الاجتماعية تعرض المبحوثون للبرنامج بواقع جلستين أسبوعياً وبلغت مدة الجلسة خمسين دقيقة، لمدة سبعة أسابيع بالنسبة لمجموعتى العرض اللفظى الشارح والمواقف التاريخية، بينما كلف مجموعة المشاركة ببعض النشاطات التى يقومون بها تحت إشرافه. وقد دعمت نتائج الدراسة فاعلية برنامج المسئولية الاجتماعية الذى أعده الباحث حيث كشف القياس البعدى عن أداء أفضل للمجموعات التجريبية الثلاث على مقياس المسئولية الاجتماعية مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما كان القياس البعدى للمسئولية الاجتماعية، أفضل من القياس القبلى لدى كل مجموعة من المجموعات التجريبية، كل على حدة. ورغم أن التصميم التجريبى لهذه الدراسة أفضل من بعض الدراسات الأخرى، فإن الباحث اعتمد تقريباً مع أسلوب واحد هو المحاضرة الذى يجمع بين أسلوبى العرض اللفظى الشارح والمواقف التاريخية كما أطلق عليها الباحث، وهو أسلوب عليه العديد من المحاذير العلمية نظراً لأثره المؤقت فى التغيير الذى يحدثه.

**تعليق على الدراسات العربية:**

أمكن الحصول على تسع دراسات عربية، احداها سعودية والدراسات ثمانى الأخرى مصرية، ثلاث منها أجريت على الأطفال والمراهقين وخمس على الراشدين. وقد سبق أن قدمنا تعليقاً نقدياً على كل دراسة من الدراسات

الثمانى التى عرضنا لها فى حدود ما أضافته للتراث فى هذا المجال. ويبقى أن نعرض لتعليق عام على هذه الدراسات يشمل جوانب القصور العلمية والمنهجية والعملية وذلك على النحو التالى :

(١) ندرة الدراسات التى وجهت اهتمامها لبرامج تنمية المهارات الاجتماعية، والدراسات التى تمت ركزت على استخدام برامج التدريب على السلوك التوكيدى فقط، وأهملت الجوانب الأخرى للمهارات الاجتماعية مما يكون له أهمية فى كفاءة التفاعل الاجتماعى بين الأفراد وبخاصة مهارات الصداقة واختيار الأصدقاء والافصاح عن الذات وغيرها مما له دور فى تكيف الأفراد مع سير حياتهم (أنظر : ;Buhrmester, 1990 Hartup & Stevens, 1997؛ أبو سريع ١٩٩٣؛ ١٩٩٧).

(٢) لم تشر هذه الدراسات بوضوح إلى ظروف التدريب الذى كان يتم من حيث موعد مقابلة الحالات، واجراءات بدء الجلسة، وظروف المبحوثين، وهل كان مخصص موعد محدد لكل فرد يتم الالتزا به.. إلخ. خاصة أن هناك ملحوظة شديدة الأهمية وهى أن الباحثين لم يذكروا موعداً دقيقاً لحدود كل جلسة. ففى دراسة ناريمان رفاعى (١٩٨٥) تراوحت مدة الجلسة بين الساعة والساعة والربع، وفى دراسة أمينة بدوى (١٩٩٠) أشارت الباحثة أن الحد الأقصى للجلسة كان خمسين دقيقة، وفى دراسة مصطفى مظلوم (١٩٩٢) تراوحت الجلسة بين ٧٥-٩٠ دقيقة. والمفروض أن يكون وقت إجراء الجلسات ومدتها واحداً لدى كل المبحوثين.

(٣) لم تتوفر أية معلومات عن التدريب الذى حصل عليه الباحثون أنفسهم

لتطبيق أساليب أو فنيات معينة وبخاصة تلك الأساليب شديدة الدقة مثل التسكين المنظم، وهل أصبح الباحث يجيد إجراء العلاجات السلوكية من هذا النوع أم لا ؟

(٤) تناولت الدراسات عينات من الأطفال والمراهقين والراشدين، ولم تتطرق أى من الدراسات العربية إلى محاولة تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينات من المسنين وهم فئة عمرية فى حاجة ماسة إلى ذلك، على غرار العديد من الدراسات الأجنبية، هذا على الرغم من أننا أفردنا فئة للدراسات شملت المسنين، وذلك حتى تحسن المقارنة بين فئة الدراسات العربية والأجنبية كما سيلى ذكرها فيما بعد.

(٥) لم يتمكن الباحث من الحصول على دراسات جعلت هدفها تطبيق برامج تنمية المهارات الاجتماعية على عينات من المرض النفسيين، سواء مرضى العيادات الخارجية Out-Patient أو المرضى المقيمين In patient فى مؤسسات علاجية وهذه نقطة وثيقة الصلة بالنقطة التالية.

(٦) لم تلجأ الدراسات التى أجريت إلى التشخيص السيكاتيرى فى توصيف الأشخاص الذين يتعرضون لبرامج التدريب، واعتمدت بشكل أساسى على الاختبارات والمقاييس النفسية فى تشخيص الحالات التى تعرضت للبرنامج سواء فى حالة المخاوف الاجتماعية (رفاعى، ١٩٨٥)، أو الخوف من السلطة (بدوى، ١٩٩٠)، أو الخجل (النملة، ١٩٩٥). وبالطبع فإن الاعتماد على الاختبارات والمقاييس بمفردها مسألة يكتنفها بعض المحاذير أهمها أن الباحثين كانوا يسألون الطلاب الذين يحصلون على الدرجات المرتفعة على الاختبارات (المشخصين سيكومتريا) برغبتهم

فى المشاركة فى البرنامج من عدمه، ولم يسألوهم أسئلة مهمة عن مدى معاناتهم من الأعراض التى تم تشخيصها، وهل سبق لهم العلاج النفسى أم لا؟ لأن مجرد الرغبة فى المشاركة فى البرنامج ربما تحكمها اعتبارات أخرى غير الرغبة فى العلاج مثل المشاركة الاجتماعية. هذا فضلاً عن أن كل الدراسات العربية المشار إليها اعتمدت على مقياس واحد فقط فى التصنيف مما يقلل من الثقة فى النتائج التى تم التوصل إليها، وبخاصة أن هذه الدراسات استخدمت مقاييس التقرير الذاتى (الاستخبارات على وجه الخصوص).

(٧) لم يتجه أى من هذه الدراسات للاعتماد على تقديرات المدرسين أو المشرفين أو الآباء ومقارنتها بنتائج التقرير الذاتى للمبحوثين التى استخدمت بمفردها.

(٨) تتبع معظم العينات التى استخدمت فى هذه الدراسات جمهورطلاب الجامعات على وجه الخصوص، والبعض كان من جمهور طلاب الثانوى وجميع هذه العينات من الأسوياء الذين لم تصل أعراضهم (التى كشفت عنها الاختبارات وصنفوا على أساسها) إلى درجة سوء التوافق الذى يقودهم إلى طلب العلاج النفسى. ولم نتمكن من العثور إلا على دراسة واحدة تحدد هدفها فى تنمية السلوك التوكيدى لدى الأطفال هى دراسة الفخرانى (١٩٩٢).

(٩) كل الدراسات التى أمكن الحصول عليها كانت بحوث ماجستير أو دكتوراه تقدم بها الباحثون لنيل درجات عملية. ولم يتمكن الباحث الحالى (حسب علمه) من العثور على دراسات أخرى مماثلة قام بها

باحثون آخرون سواء بشكل فردى أو جمعى. ويرجع السبب فى ذلك إلى الجهد البشرى الذى تتطلبه مثل هذه الدراسات والوقت الذى تستغرقه فضلاً عن تكلفتها الاقتصادية.

(١٠) وجود تباين كبير فى تعريب المفاهيم مما يثير خلطاً فى التناول العلمى الدقيق، ولا يتيح فرصة للتراكم الجيد للمعرفة السيكولوجية، فعلى سبيل المثال تترجم كلمة Modelling إلى أنموذج ونمذجة وتعلم بالقدوة واقتداء وتشكيل بالأنموذج، وتترجم كلمة Coaching إلى تمرين، وتلقين ودرس خصوصى، وتدريب على طريقة الدروس الخصوصية، وهذا التباين من شأنه أن يعوق التراكم بين تراث الدراسات التى تجرى فى هذا الجانب.

## ثانيا: الدراسات الأجنبية :

نظراً لتعدد الدراسات الأجنبية التى هدفت إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى قطاعات عديدة من المبحوثين (مقارنة بالدراسات العربية التى سبق تناولها) فإنه سيتم تصنيف كل فئة من فئتى دراسات الأطفال والمراهقين، ودراسات الراشدين والمسنين إلى دراسات الأسوياء ودراسات المرضى.

### (١) الدراسات التى هدفت إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال والمراهقين:

وتم تصنيفها فى فئتين: الأولى خُصصت للدراسات التى أجريت على الأسوياء، بينما خصصت الفئة الثانية للدراسات التى أجريت على المرضى، وذلك على النحو التالى:

( أ ) الدراسات التى أجريت على الأسوياء :

أمكن الحصول على عدد من الدراسات التى أجريت على جمهور الأسوياء أو شبه الأسوياء من الأشخاص الذين يعانون من مشكلات نوعية معينة. ومن هذه الدراسات تلك التى هدفت إلى معرفة أثر التدريب على مهارة المحادثة فى خفض السلوك العدوانى للأطفال، وذلك باستخدام التعليمات اللفظية. وتكونت عينة الدراسة من ستة أطفال، موزعين على مجموعة تجريبية هى التى تعرضت للبرنامج، ومجموعة ضابطة لم تتلق أية معالجة. وقام الباحث بتدريب المدرسين على كيفية استخدام التعليمات اللفظية وتعليمها للأطفال. وتبين من النتائج أن أطفال المجموعة التجريبية قد انخفض لديهم السلوك العدوانى بشكل ملحوظ مقارنة بأطفال المجموعة الضابطة مما يدعم فاعلية مهارة المحادثة التى تعلمها التلاميذ . (Koyng et al., 1988)

وفى محاولة لتقويم التأثيرات النسبية لكل من المهارات الاجتماعية والمظهر الشخصى والسلوك اللفظى وغير اللفظى على التقديرات التى يحصل عليها المتقدمون لشغل وظائف ما فى المقابلات التى تتم لأغراض الاختيار والتقويم قام ريجيو وثروكمورتون (Riggio & Throckmorton, 1988) بتوزيع ١٠٢ طالبا (يمثلون عينة الدراسة ) بصورة عشوائية إلى مجموعتين: تلقت الأولى جلسة تدريبية لتنمية مهارات اجتياز المقابلات بنجاح، بينما لم تتلق المجموعة الثانية هذا التدريب، وطبق على مبحوثى المجموعتين مقياس موضوعى للمهارات الاجتماعية، ثم سجل أداء الطلاب المتقدمين لهذه الوظيفة باستخدام كاميرا الفيديو خلال مقابلة توظيف مصطنعة. وقام

المحكمون بتقدير أداء الطلاب كما يبدو من الشرائط المسجلة. وتبين أن التدريب لم يكن له تأثير ملموس على التقديرات التى حصل عليها الطلاب أثناء المقابلة، وأن المحكمين تأثروا بشدة بالسلوك اللفظى للمتقدمين (شاملاً الطلاقة اللفظية وسرعة البديهة والتوضيح المفصل للمؤهلات ، والخبرة السابقة وارتكاب عدد أقل من الأخطاء اللفظية) وتلاه فى مقدار التأثير حسن الهندام، ثم الجاذبية الجسمية والمهارة الاجتماعية (أبو سريع، ١٩٩٧).

وقد أبانت نتائج عدة دراسات بأن تدريب الأطفال والمراهقين الذين يعانون من الإعاقات البصرية Visual disabilities على المهارات الاجتماعية مسألة حاسمة فى تعزيز فاعلية علاقاتهم بالآخرين، وفى توافقهم الدراسى، وتوافقهم مع المجتمع (Ammerman et al., 1998) فقد قارنت احدى هذه الدراسات بين فاعلية نوعين من برامج تنمية المهارات الاجتماعية، الأول تم بمساعدة الأقران – Peermediated والثانى بتوجيه المدرس Teacher-directed وذلك لتنمية الكفاءة الاجتماعية ومهارات التفاعل اللفظى وغير اللفظى الايجابى لدى عينة من ١٥ تلميذاً فى المدى العمرى من ٧–١٢ سنة من ضعاف البصر الذين شخصوا طبياً على أنهم عميان. وقسم التلاميذ بصورة عشوائية إلى ثلاث مجموعات: اثنتان تجريبيتان تعرضتا للاجرائين التجريبيين السابقين، والثالثة ضابطة. وشمل كلا الاجرائين اثنتى عشرة جلسة على مدار أربعة أسابيع بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً ووصلت مدة الجلسة إلى أربعين دقيقة، واستخدمت أساليب النمذجة وأداء الدور والعائد السلبى والاشتراك فى أنشطة الجماعة والمشاركة فيها. وتبين من النتائج أن المجموعة التجريبية الأولى (التى طبق برنامجها بمساعدة الأقران) حدث لديها إكتساب جوهرى للسلوك

الاجتماعى وتعميم للأثر فى المواقف الطبيعية، واستمرار لهذا الأثر، بينما أظهرت المجموعة التجريبية (التى طبق برنامجها بتوجيه المدرس) درجات اكتساب مرتفعة، ولكن لم يحدث تعميم للأثر أو استمرار له ولم تظهر المجموعة الضابطة أى تحسن يذكر فى مراحل التعليم الثلاثة. وأشار عدد من مقاييس الصدق الاجتماعى Social validity التى استخدمت (وهى استخبار الأقران والكفاءة الاجتماعية وملاحظة المدرس) إلى وجود فروق دالة بين القياسين القبلى والبعدى للمجموعتين التجريبيتين دون الضابطة. وتم تفسير فاعلية الأقران فى وجود أقران غير معوقين بصرياً فى موقفى التدريب والبيئة الطبيعية (Sacks & Gaylord - Ross, 1989).

وأجريت دراسات أخرى مماثلة على المعوقين بصرياً من الأطفال والمراهقين لتنمية مهارات المحادثة، ومهارات التوكيد السالب والموجب ومهارة الإدراك الاجتماعى Social perception، وذلك من خلال تدريب المبحوثين على عدد من المكونات السلوكية اللفظية وغير اللفظية ومترتبات اللغة وكانت النتائج إيجابية بما يدعم كفاءة مثل هذه البرامج (Ammerman, 1998).

وقام ثوركلدزن وزملاؤه (Thorkldesen et al., 1989) بدراسة تقويمية لمعرفة فاعلية برنامج للتدريب على بعض المهارات الاجتماعية المتعلقة بتوافق السلوك الاجتماعى، وتقبل الأقران من خلال دائرة تسجيل الڤيديو الموجـودة فى قاعات الاطلاع بست مدارس ابتدائية. وتم عرض نماذج مثلى الهدف منها اكساب التلاميذ المهارات السابقة. وتكونت عينة الدراسة من أربعة وثلاثين تلميذاً قسموا إلى مجموعتين : الأولى تجريبية تكونت من نصف هؤلاء الأفراد، بينما تكونت المجموعة الثانية من النصف الآخر. وطبق على

أفراد المجموعتين بعض القياسات القبلية للمهارات الموجودة لديهم. وتبين من النتائج أن التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبى قد أحرزوا تقدماً ملموساً فى مهاراتهم الاجتماعية وتقويم تقبل الأقران لهم فى القياسات البعدية، هذا بينما حققوا تحسناً أفضل قليلاً من أفراد المجموعة الضابطة فى سلوكهم الاجتماعى فى المواقف المدرسية الطبيعية (النملة، ١٩٩٥ ، ص ص٧١-٧٢).

وقام فيردون وزملاؤه (Verduyn et al., 1990) بدراسة هدفت إلى تقويم برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية تنفذه احدى المدارس الاعدادية، وقد شارك فى هذا البرنامج أربعة وثلاثين تلميذاً ممن يعانون من بعض المشكلات السلوكية فى تفاعلهم الاجتماعى مع الآخرين، وقسم هؤلاء التلاميذ إلى مجموعتين الأولى تجريبية هى التى تعرضت لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية، بينما لم تتعرض المجموعة الثانية (الضابطة) لهذا البرنامج. وتم تقويم النتائج من خلال التقارير الذاتية للتلاميذ وتقديرات المدرسين والآباء. وتبين أن أفراد المجموعة التجريبية قد تحسنت نشاطاتهم الاجتماعية وتفاعلاتهم مع الآخرين فى ضوء النمو الذى حدث فى مهاراتهم الاجتماعية وما ترتب عليه من ارتفاع فى تقدير الذات وذلك مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

ومن الدراسات النموذجية لبرامج التدريب على مهارات الصداقة تلك التى أجراها أودين Oden وأشر Asher لتدريب عينة من أطفال المدارس الابتدائية (فى الصفين الثالث والرابع) ممن يعانون من الانسحاب الاجتماعى وضعف القدرة على عقد علاقات الصداقة مع الزملاء على المهارات

الاجتماعية اللازمة لتكوين صداقة مع الأقران. وافترض الباحثان عدداً من المهارات اللازمة لذلك وهى المشاركة الاجتماعية Social participation مع الأطفال الآخرين سواء فى لعبة أو نشاط، والتعاون بما يستلزمه من فهم منظور الشخص الآخر والسماح له باستعمال المتعلقات الشخصية، ومهارتى الحديث والاستماع فى التخاطب، والتصديق Validation أو المساندة الاجتماعية بما تنطوى عليه من اظهار الاهتمام وتقديم المساعدة. وقد تألفت إجراءات التدريب من شرح مبسط لمهارات الصداقة المذكورة، ثم السماح للأطفال باللعب مع الأقران وتشجيعهم على ممارسة المهارات التى ذكرت لهم، ثم تقديم تعليق للأطفال على أدائهم بعد مشاهدتهم مشاهدة واقعية وهم يلعبون، ثم سمح لهم باللعب مع الأقران مرة أخرى على أن يراعوا الملاحظات التى وجهت لهم. واستغرق التدريب أربعة أسابيع، وكشف التقدير السوسيومترى عن تحسن محدود فى مهارات الأطفال الذين تلقوا هذا التدريب، اذا ارتفعت نسب الأقران الذين فضلوا اللعب معهم بالمقارنة بالتلاميذ الذين لم يتعرضوا لتلك التدريبات. ولم تظهر فروق دالة بين الأطفال فيما يتعلق بالأداء على بعض المقاييس السلوكية أو فى تفضيل زملاء الفصل لهم كأصدقاء أو كرفقاء يشاركونهم فى أداء الأعمال (أبو سريع، ١٩٩٣، ص ص ١٤٨ - ١٤٩).

وقام أورين (Erwin, 1994) بدراسة باستخدام تحليل التحليل Meta analysis للوقوف على فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعزولين اجتماعياً Socially Isolated وتم اختبار كفاءة ثلاث طرق أو أساليب هى التى استخدمت مع هذه الفئة من الأطفال وهى التلقين،

وحل المشكلات المعرفية Cognitive problem - solving بين الأشخاص، والنمذجة. وقد أدى البحث عن البحوث المنشورة فى هذا الموضوع إلى تجميع ٤٣ دراسة تنطبق عليها المعايير التى حددها الباحث لتضمينها التحليل اللاحق. وتبين من هذا التحليل أن التدريب على المهارات الاجتماعية قد أدى إلى تحسن دال فى مستوى التفاعل الاجتماعى للأطفال ومكانتهم السوسيومترية Sociometric وقدرتهم على حل المشكلات المعرفية. ولم تبين وجود فروق دالة بين أساليب التدريب فى تحقيق نتائج أفضل من الأخرى، حيث حققت جميعها نتائج إيجابية. فقد أظهر الأطفال المعزولين تحسناً أكبر فى مستويات تفاعلهم الاجتماعى ومكانتهم السوسيومترية من الأطفال غير المعزولين.

كما هدفت دراسة لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية Junior فى محيط المدرسة وهذه المهارات هى الاستماع Listening والصداقة والتوكيد، وحل الصراع Conflict resolution، التعاون والمزاح Fun. وقد شارك ثمانية تلاميذ من السنتين الثالثة والرابعة بالمملكة المتحدة فى ست جلسات أسبوعياً بعد انتهاء اليوم الدراسى، زمن كل جلسة ساعة واحدة. واستخدم الباحثان عناصر بعض النشاطات وثيقة الصلة بالعلاج بالدراما Drama Therapy. وطبق استخبار المشروع على المدرسين والطلاب قبل وبعد البرنامج لتقويمه. وأشار المدرسون إلى أن ستة طلاب من ثمانية أظهروا تغيرات سلوكية ايجابية، وقدم كل الطلاب تعليقين ايجابيين على البرنامج على الأقل. وبعد انتهاء البرنامج احتاج الطلاب إلى تعزيز قليل لكى يقولوا شيئاً إيجابياً عن أنفسهم، كما أن طالبين من ستة

كانوا قادرين على الاشارة إلى أشياء نوعية عن أنفسهم يريدون تغييرها. وتميزت هذه الدراسة عن غيرها فى أكثر من جانب منها تناول ست مهارات فى نفس الوقت، وتطبيق البرنامج فى سياق أقرب للتفاعل الطبيعى للتلاميذ باستخدام العلاج الدرامى (Morgan & Pearson, 1994).

وعن فاعلية برنامج تنمية المهارات الاجتماعية فى تقليل الصراع العائلى Family conflict بين المراهقين وآبائهم أجريت دراسة على عينة تتكون من ٢٥ زوجاً من المراهقين وآبائهم ممن يدركون وجود صراع فيما بينهم، موزعين على مجموعتين : الأولى تجريبية وشملت ١٨ زوجاً، بينما شملت المجموعة الثانية (الضابطة) سبعة أزواج.. وتم تقويم مبحوثى المجموعتين فى ادراك الذات والمهارات الاجتماعية السلوكية قبل التدريب وبعده. وقد أظهر مبحوثو المجموعة التجريبية من المراهقين وآبائهم تحسناً واضحاً فى مهاراتهم الاجتماعية الخاصة بحل الصراع فيما بينهم وأعزى الآباء هذا التحسن إلى قدرتهم المتزايدة على تقبل العائد السلبى وتقديمه، بينما أعزى المراهقون التحسن المدرك لديهم. إلى تحسن قدرتهم على حل المشكلات وتعزيز مهارات التفاوض Negotiation skills. كما أن الآباء فقط هم الذين أدركوا التغيرات التى حدثت فى دفء علاقاتهم مع أبنائهم والعدوان فيما بينهم (Openshaw et al., 1992).

وفى دراسة ثقافية مقارنة Cross-cultural مماثلة لدراسة أوبنشو وزملائه السابقة تم استخدام برنامج للتحكم فى الصراع يشمل مكونات معرفية وسلوكية لتقليل العدوان الشخصى Personal aggression والصراع بين الأفراد، ولزيادة التفاعل الاجتماعى الايجابى بين عينتين من تلاميذ المرحلة

الابتدائية فى كل من اليونان ولبنان، وتكونت عينة اليونانيين من ١٨ تلميذاً فى المدى العمرى من ٨ - ٢٠ سنة، بينما تكونت عينة اللبنانيين من ٣٥ تلميذاً فى المدى العمرى من ٩ - ٢٢ سنة. واستخدمت تقديرات الأقران لكل من أشكال السلوك الموالية للمجتمع Prosocial والمضادة للمجتمع Antisocial وتقويم التغيرات المعرفية التغيرات من الاتجاه والسلوك داخل الفصل الدراسى. وتبين من النتائج أنه على الرغم من حدوث تغيرات متزامنة فى الاتجاه الموالى للمجتمع لدى كل من الذكور والاناث، فإن تأثير البرنامج على السلوك لم يكن متماثلاً لديهما. ولم تكن هناك دلائل على أن التلاميذ الصغار الذين ينتمون إلى أقران مختلفى المكانة Status يتأثرون بصورة متشابه بالتدريب على المهارات الموالية للمجتمع. وأخيراً لوحظ أن الزيادة فى السلوك الموالى للمجتمع أكثر تكراراً من التناقص فى السلوك المضاد للمجتمع (Chimienti & Trilivas, 1995).

وعن فاعلية برامج تنمية مهارات التفاعل الاجتماعى والعلاقات بين الأشخاص أجريت دراسة للمقارنة بين مجموعتين من الأطفال المنبوذين العدوانيين Aggressive rejected والمنبوذين غير العدوانيين Non-aggressive rejected فى أربع مهارات أساسية هدف البرنامج إلى تنميتها وهى حل المشكلات الاجتماعية والتدريب على اللعب الايجابى مع الأقران، ومهارات الانضام للجماعة، ومهارات التعامل Coping بفاعلية مع المشاعر السلبية القوية (الغضب)، وذلك لتغيير تقبل الأقران المنخفض للأطفال المعزولين. وتكونت عينة الدراسة من ٥٢ مبحوثاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى السود، تم توزيعهم بصورة عشوائية على مجموعتين: الأولى تعرضت للبرنامج التدريبى

والثانية لم تتعرض له. وشمل البرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية وبعض الأساليب المعرفية السلوكية، وتكون من ثمانى جلسات تمت مع مجموعات صغيرة، مدة كل جلسة نصف ساعة، واستخدم الباحثون الفيديو لتقديم المفاهيم للأطفال كما استخدموا العائد والتدعيم الاجتماعى. وتبين من النتائج الخاصة بتقديرات القياسين البعدى والمتابعة خلال سنة أن البرنامج كان فعالاً مع الأطفال المعزولين العدوانيين، ولم يؤثر مع الأطفال المعزولين غير العدوانيين (Lochman et al, 1993) .

وفى هذا الاطار قام ريبلر وزملاؤه (Repler et al., 1995) بدراسة لإعداد وتقويم برنامج متعدد الأنساق Multisystem لتدريب الأطفال العداونيين على المهارات الاجتماعية من أجل خفض وتقليل سلوكهم العدوانى فى الأسرة والمدرسة وأنساق الأقران Peer systems. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين الأولى تجريبية وقوامها ٤٠ طفلاً عدوانياً تتراوح أعمارهم بين ٦-١٢ سنة وهى التى تعرضت لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية التى تمثلت فى مهارات التفاعل مع الآخرين، بينما تكونت المجموعة الثانية (الضابطة) من ٣٣ مبحوثاً من نفس المدى العمرى للمجموعة التجريبية ووضعوا فى قائمة الانتظار. وتركيز الاهتمام على تقويم تحسن السلوك العدوانى المفترض لدى أفراد المجموعة التجريبية. وبعد انتهاء البرنامج طلب من الوالدين والمدرسين والأقران أن يقوموا بتقدير سلوك المبحوثين باستخدام قائمة سلوك الطفل وصيغة تقدير المدرس وطريقة مقننة لتقدير الأقران. وتبين أن المدرسين قد قدروا المبحوثين فى المجموعة التجريبية التى تعرضت لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية أن لديهم مشكلات سلوكية خارجية

Externalizing قليلة مقارنة بمجموعة الانتظار الضابطة. ولم تكن هناك فروق دالة بين تقديرات الآباء والأقران. وبمتابعة نتائج المعالجة لمدة تسعة شهور تبين أن هناك احتفاظاً هامشياً بالنتائج التى تم الوصول إليها.

وهدفت دراسة أخرى إلى المقارنة بين فاعلية منحيين Approaches يقومان على مساعدة المدرسة School-based لتعديل السلوك العدوانى لدى بعض تلاميذ المدرسة المتوسطة فى مرحلة المراهقة المبكرة Early adolescence، الأول هو التدريب على المهارات الاجتماعية وركز على تعليم التلاميذ عدد من المهارات السلوكية المتمايزة Discrete والمحددة سلوكياً. أما المنحى الثانى فهو حل المشكلات الاجتماعية الذى ركز على عمليات التفكير الضمنى Covert thinking المتضمنة فى حل المشكلات الاجتماعية. وقد استخدم الباحث تقديرات المدرسين والتقديرات الذاتية لسلوك التلاميذ وبيانات التقارير النظامية Disciplinary واختبار معلومات مختصر. وكشفت نتائج التحليلات الإحصائية التى أجريت لتحديد أثر المعالجتين على المتغيرات التابعة أن كلتاهما فشلت فى تعديل السلوك العدوانى والسلوكيات الخارجية Externalizing بشكل جوهرى من وجهة نظر كل من المدرسين والطلاب. فالتكرارات الخاصة بتلقى الطلاب للتقارير النظامية فضلاً عن معلوماتهم عن الكفاءة الاجتماعية ظلت كما هى قبل تلقى المعالجة ولوحظت بعض الفروق الضئيلة بين مجموعتى المعالجة السلوكية والمعالجة المعرفية فيما يخص متغيرات التقارير النظامية ومعلوماتهم عن الكفاءة الاجتماعية. ولم يكن هناك اتفاق بين تقديرات المدرسين والتلاميذ (Barkstrom, 1997) .

وفى دراسة أخرى شارك ثمانية من تلاميذ المرحلة الابتدائية فى برنامج

لتنمية المهارات الاجتماعية قوامه ست جلسات. وقد اختيرت عينة الدراسة من قائمة التلاميذ المحولين Submitted من قبل المدرسين. وشملت مشكلات التلاميذ الحقد Spitfulness، والعدوان والسلوك غير التعاونى Uncooperative. وقد أظهر ستة تلاميذ من الثمانية تحسناً جوهرياً فى المهارات الاجتماعية مما ترتب عليه تناقصاً فى مشكلات التفاعل الاجتماعى السابقة مع الأقران (Daniels, 1990).

وأجريت دراسة لاختبار فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية قائم على أساس حجرة الدراسة Classroom-based للتأثير على تقبل الأقران لزملائهم، وتم تطبيقه من جانب معلم الفصل واخصائى نفسى مدرسى. وقد شارك فى هذا البرنامج مجموعة من تلاميذ الصف الأول الابتدائى فى مدرستين مختلفتين فى المدى العمرى من ٦,٨ سنة - ٧,٩ سنة واستخدم فى الدراسة محكان سيكومتريان لقياس التفاعل الاجتماعى بين التلاميذ وهما: أحب أن أعمل مع، وأحب أن ألعب مع. وكشفت النتائج عن وجود تغير جوهرى فى تقبل الأقران على مقياس العمل مع زميل، بينما لم تكن هناك دلائل لمقياس اللعب مع زميل (Choi & Heckenlaible, 1998).

وفى محاولة لتنمية السلوك التوكيدى لدى المراهقين الصغار Young Adolescents قام تومسون وزملاؤه (Thompson et al., 1996) باستخدام برنامج للتدريب على السلوك التوكيدى يتضمن مكونات معرفية وأدائية لمهارة التوكيد. وتكونت عينة الدراسة من ٦٨ تلميذاً فى الصف الخامس الابتدائى مقسمين إلى ثلاث مجموعات : الأولى تجريبية قوامها ٢٣ تلميذاً (١٣ ذكور و٩ إناث) هى التى تلقت التدريب التوكيدى بأسلوبى التعليمات

Instruction وأداء الدور والمجموعة الثانية - قوامها ٢٣ تلميذاً أيضاً (١٦ ذكراً وسبع اناث) وهى ضابطة لكل من الاختبارات المعرفية والأدائية. أما المجموعة الثالثة فهى مجموعة ضابطة ثابتة للاختبار المعرفى فقط. وتكون البرنامج من إحدى عشرة جلسة، مدة كل واحدة أربعين دقيقة بواقع جلسة أسبوعياً. وتم قياس الاكتساب المعرفى والاحتفاظ بالمعلومات التوكيدية الرمزية بطريقة الاختيار المتعدد قبل وبعد تطبيق البرنامج. وتمثل هذا المضمون المعرفى فى فهم التعريفات الخاصة بالتوكيد وتطبيقاتها ومترتبات التوكيد والعدوان وعدم التوكيد وشملت مكونات الأداء التوكيدى الجانبين اللفظى (اختيار الكلمة) وغير اللفظى (توجه الجسم ووضعه وحركاته) للسلوك التوكيدى التى تم قياسها قياساً قبلياً وبعدياً فى مواقف أداء الدور. وتبين من النتائج أن التلاميذ الذين تعرضوا للبرنامج كان أداؤهم أفضل بصورة دالة احصائياً بين المجموعتين الضابطتين على المقاييس المعرفية للتوكيد مما يشير إلى أن المراهقين الصغار يمكن أن يكتسبوا الأساس الرمزى للسلوك التوكيدى. وفى مواقف أداء الدور لم يتمكن الباحثون من استخلاص أن أداء المجموعة التجريبية كان أفضل من المجموعتين الضابطتين فى مكونات التوكيد الأدائية سواء اللفظية أو غير اللفظية.

والنتائج السابقة تتفق تماماً مع نتائج دراستين سابقتين لها استخدمتا نفس برنامج التوكيد بمكونيه المعرفى والأدائى الأولى لتومسون وزملائه (Thompson et al., 1995) والثانية لوايس وزملائه (Wise et al., 1991)، فقد كان هناك تماثل تام بين هذه الدراسات الثلاث فى طبيعة البرنامج الذى استخدم ومكوناته والعينات التى طبق عليها البرنامج والتصميم التجريبى الذى

استخدم،وأخيراً النتائج التى تم الوصول إليها.

وأجريت دراسة أخرى لتنمية مهارات التوكيد لدى ٤٨ طالباً من المراهقين فى المدى العمرى من ١٣,٣ سنة إلى ١٦,٧ سنة، ووزع هؤلاء الطلاب على أربع مجموعات فرعية تعرضت كل واحدة لاجراء معين. المجموعة الأولى تعرضت للنمذجة فقط، وتعرضت المجموعة الثانية للتعليمات Instruction فقط، وتعرضت المجموعة الثالثة للنمذجة والتعليمات معاً، بينما لم تتعرض المجموعة الرابعة (الضابطة) لأية معالجة. وتكون البرنامج من ست جلسات عدم تدريب Nonpractice مدة كل منها ٤٥ دقيقة، ثم أعقب ذلك ثلاث جلسات تدريب مماثلة فى زمنها مع الجلسات السابقة. وكشفت النتائج عن حدوث تحسن جوهرى فى أداء مجموعات التدريب الثلاثة بعد انتهاء جلسات التدريب (McNeilly & York, 1990) .

وبذلك تكون قد غطت الدراسات الأجنبية التى أجريت على الأسوياء أو شبه الأسوياء مدى عريضاً من الجمهور شمل عينات من الطلاب، ومن المتقدمين لشغل وظائف وممن لديهم صعوبات بصرية، وذلك بهدف تنمية المهارات الاجتماعية لخفض السلوك العدوانى وتعزيز التوافق النفسى والاجتماعى وتدعيم التفاعل الايجابى وتقليل الصراع الأسرى والعائلى والتحكم فى الصراع.

**(ب) الدراسات التى أجريت على المرضى النفسيين (العقليين) :**

باستعراض الدراسات التى أمكن الحصول عليها وجدنا أنها تدور حول ثلاث فئات تشخيصية أساسية طبقاً للدليل التشخيص والاحصائى للاضطرابات العقلية فى طبعته الرابعة DSM IV اثنان هما قصور الانتباه المصحوب بفرط

النشاط Attention Deficit hyperactivity والتأخر العقلى retardation Mental، وكلاهما من الاضطرابات التى تشخص فى الطفولة والمراهقة لأول مرة (DSM IV) والثالثة هى الاكتئاب Depression وقد جمعنا بقية الدراسات الأخرى فى فئة عامة شملت بعض الدراسات التى أجريت على مجموعة متنوعة من المرضى وذلك على النحو التالى:

**١ - الدراسات التى أجريت على مضطربى الانتباه :**

أظهرت المراجعات التى أجريت أن الأطفال والمراهقين الذين يعانون من قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط Attention deficit hyperactivity لديهم اضطرابات فى علاقاتهم بأقرانهم (London & Moor, 1991)، وصعوبات فى تكوين أصدقاء واستمرار الصداقة، وقصور فى السلوك الاجتماعى الملائم. وهذه المشكلات تعوق بصورة خطيرة التوافق الاجتماعى لهؤلاء الأفراد. وتبين أن برامج تنمية المهارات الاجتماعية ذات فاعلية للتغلب على هذه المشكلات والصعوبات (Pfiffner & McBurnett, 1997) وبخاصة الأطفال المنبوذين من أقرانهم (Bierman et al., 1987)، والأطفال الذين لديهم مشكلات سلوكية مثل العدوان Aggression والعزلة الاجتماعية Social isolation (Kazdin et al., 1992; Lochman et al., 1993).

وفى إطار المحاولات السابقة لاستخدام برامج التدريب على المهارات الاجتماعية مع الأطفال الذين يعانون من قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط أجريت مراجعة لمعالجتين من المعالجات التى استخدمت فى علاج هذا الاضطراب هما تدريب الوالدين والتدريب على المهارات الاجتماعية، وافترض إمكان ضم هاتين المعالجتين معاً لمزيد من الفاعلية. فعلى سبيل المثال يمكن

تشجيع الوالدين لكى يتعلموا الكثير عن أهمية تنمية الكفاءة الاجتماعية ومكانة الأقران الايجابية، وأن يستخدم التدريس الثانوى Incidential teaching واستراتيجيات التقويم الذاتى Self-evaluation، وأن يصبح منظم جيد لحياة الطفل الاجتماعية، وأن يتمكن من تيسير حدوث الاتساق Consistency بين الراشدين المهمين أو الفعالين فى البيئة الاجتماعية للطفل (Cousins & Weiss, 1993).

وفى دراسة أخرى (Pfiffner & McBurnett, 1997) تم تقويم فاعلية برنامج مختصر لتنمية المهارات الاجتماعية لدى ٢٧ طفلاً تنطبق عليهم محكات تشخيص اضطراب الانتباه فى الدليل التشخيصى والاحصائى للاضطرابات العقلية (DSM III). وتم توزيع الأطفال عشوائياً على ثلاث مجموعات الأولى تعرضت لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية مع تعميم مشاركة الأب Parent-mediated generalization وتعرضت المجموعة الثانية لبرنامج التدريب فقط، بينما لم تتعرض المجموعة الثالثة (الضابطة) لأية معالجة. وتكون البرنامج فى ثمانى جلسات جماعية كان يتم فيها تعليم المهارات بالتتابع Sequentially. وقد شارك آباء الأطفال فى المجموعة الأولى بشكل متزامن فى تدريب جمعى للتعميم صمم لمساندة أطفالهم فى انتقال أثر مهاراتهم التى تعلموها. وكشفت النتائج عن حدوث تحسن جوهرى فى معرفة الأطفال للمهارة Skill knowlege وفى تقارير الآباء عن المهارات الاجتماعية والسلوك الممزق Disruptive الذى حدث لدى كل من مجموعتى المعالجة مقارنة بالمجموعة الضابطة لقوائم الانتظار، واستمر التحسن الذى حدث أثناء المتابعة لمدة أربعة شهور. وقد وجد دليل متواضع على التعميم لمجموعة التدريب على المهارات الاجتماعية على سياق المدرسة.

وفى نفس اطار الدراسة السابقة لإشراك الآباء في برامج تنمية المهارات الاجتماعية لأبنائهم الذين يعانون فى قصور الانتباه للمساعدة في تعميم الأثر وانتقاله إلى المواقف الطبيعية وتحقيق التوافق الاجتماعى للأبناء، أجريت دراسة تمت فيها المقارنة بين مجموعة تجريبية قوامها ٣٥ طفلاً ممن يعانون من قصور الانتباه في المدى العمرى بين ٦,٩ - ١٢,٩ سنة، ومجموعة ضابطة (قائمة الانتظار) لا تعانى من هذا القصور. وتعرضت مجموعة المعالجة لاثنتى عشرة جلسة تدريب. وأعطى دواء منشط لكل الأطفال فى مجموعة المعالجة ممن يعانون من قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط. وقد أظهر المبحوثون فى مجموعة المعالجة تحسناً ملحوظاً مقارنة بمبحوثى المجموعة الضابطة فى كل المقاييس الخاصة بتقارير المدرسين والآباء عن التوافق مع الأقران والمهارات الاجتماعية فيما عدا تقرير المدرسين بوجود انسحاب Withdrawal. وكان متوسط أداء مبحوثى مجموعة المعالجة أفضل من ٨٣,٤٪ من مبحوثى قائمة الانتظار على مقاييس النتائج النهائية، وأشارت النتائج فى مجملها إلى أن الأطفال الذين يعانون من قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط قد استفادوا بشكل أفضل من خلال الدمج الذى تم فى البرنامج بين التدريب على المهارات الاجتماعية للأطفال أنفسهم، والتدريب المتزامن لآبائهم والدواء المنشط (Frankel et al., 1997).

وفى دراسة أخرى اشترك كل من الوالدين والمعلمين فى برنامج هدف لزيادة التفاعلات الاجتماعية مع الأقران لدى ثلاثة أطفال تتراوح أعمارهم بين ٨-٩ سنوات. وتشير بيانات الملاحظة المباشرة أن التدخل الخاص بالمهارات الاجتماعية السلوكية المستخدم بمساعدة الوالدين والمعلمين قد

ارتبط بزيادة التفاعلات الايجابية التعاونية مع الأقران (Colton & Sheridan, 1998).

ورغم النتائج الايجابية العديدة التى كشفت عنها الدراسات السابقة وغيرها لفاعلية برامج تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال والمراهقين ممن يعانون من اضطراب الانتباه فإن بعض النماذج السيكوفزيولوجية لاضطراب الانتباه تشير إلى أن شذوذ المخ Brain abnormalities (والخلل الذى يقترن به الوظائف النفسية العصبية الاجرائية (Executive Neuropsychological هى التى تقف خلف القصور الاجتماعى الذى يعانيه هؤلاء المرضى وليس قصور المهارات الاجتماعية (Pfiffner & McBurnett, 1997).

(٢) الدراسات التى أجريت على المتأخرين عقليا :

أمكن الحصول على عدة دراسات جعلت هدفها تنمية المهارات الاجتماعية لدى المتأخرين عقلياً بمستويات التأخر المختلفة التى تشمل التأخر الخفيف Mild والمتوسط Moderate والشديد Severe والجسيم Profound، ومن هذه الدراسات تلك التى هدفت إلى تقويم فاعلية برنامج تنمية المهارات الاجتماعية لدى مجموعة من المراهقين المتأخرين تأخراً خفيفاً بلغ عددهم ٤٠ مبحوثاً فى المدى العمرى من ١٣ سنة وشهر وحتى ١٥ سنة وتسعة شهور. وقام أحد المدربين والمدرسين المعينين بتقويم المبحوثين، وأظهر المبحوثون نتائج ايجابية متوسطة Modest فى المهارات النوعية التى تم تعليمها لهم من خلال البرنامج. كما وجدت دلائل على حدوث التعميم من سياق التدريب إلى سياق المدرسة. ومع ذلك فإن الإدراكات الذاتية Self-Perceptions للمبحوثين لم يحدث فيها أى تغيير (Jupp & Looser, 1988).

وفى دراسة أخرى تم استخدام منحيين لتعليم السلوك الاجتماعى لثلاثة عاملين Employees. من المتأخرين عقلياً (فى المدى العمرى من ١٦–١٨ سنة) فى سياقات العمل Work Contexts، وهما إجراء حل المشكلات، والتفاعلات الخاصة بسير المحادثة بين العاملين المتأخرين عقليا ومساعديهم من ناحية وبينهم وبين عملائهم Customers من ناحية أخرى. وكشفت النتائج عن أن التدريب على حل المشكلات كان أفضل من التدريب على مهارات التفاعل الذى تم باستخدام أداء الدور، حيث حدث تعميم لنتائجه واستمرار للسلوكيات الاجتماعية الهادفة فى مواقف العمل. هذا بينما لم يحدث تعميم لأداء الدور فى مواقف العمل (Par & Gaylord-Ross, 1989).

وفى دراسة أخرى تم اختبار فعالية محنى عملية تدريب المهارات الاجتماعية مع اثنين من التلاميذ المتأخرين عقلياً فى عمر ١٦ سنة ممن يعانون اضطراب فى مهاراتهم الاجتماعية (O, Reily & Glynn, 1995) واشتمل البرنامج على استخدام عائد المدرس Instructor feedback وتدريب الأقران Peer tutoring ونماذج متعددة للفصل الدراسى لتدريس منحى العملية الاجتماعية. وتم تقويم التدخل Intervention باستخدام تصميم خط الأساسى المتعدد Multiple baseline design، كما تمت ملاحظة التفاعل الاجتماعى فى حجرة الألعاب والفناء. وقد أظهر كلا التلميذين اكتسابا سريعاً للسلوكيات الأولية الملائمة والاستجابات فى مواقف الفصل الدراسى التى تشمل المدرس. كما حدثت زيادة فى التفاعل الاجتماعى من حجرة اللعب والفناء. واستمرت مهارات المبحوثين التى تم اكتسابها لمدة ستة أسابيع بعد انتهاء البرنامج.

كما أجريت محاولات مماثلة لتنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة ممن يعانون من تأخر فى ارتقاء وظائفهم النفسية عموماً (LeBlance et al., 1995). وقد تم تقويم سلوكهم من خلال جلسات اللعب الحر Unstructured ، وتمت المضاهاة والتكافؤ Matching بينهم فى مستويات السلوك الاجتماعى الملائم Appropriate وغير الملائم، ثم توزيعهم على مجموعة تجريبية هى التى تلقت المعالجة Treatment ، ومجموعة ضابطة لم تتلق أية معالجة بواقع ١٦ مبحوثاً لكل مجموعة. وتعرضت المجموعة التجريبية للبرنامج الذى استمر ستة أسابيع واشتمل على استخدام عدة أساليب هى التدعيم والنمذجة وتكرار السلوك Rehearsal والعائد والتعليق Timeout. أما المجموعة الضابطة فلم يتلق مبحوثوها أية تعليمات أكثر من نشاطات الفصل الدراسى المنظمة. وبعد انتهاء البرنامج تم إعادة تقويم المبحوثين فى جلسة اختبار بعدى، وكذلك فى جلسة متابعة أخرى للتثبت من تعميم النتائج على مواقف الحياة الطبيعية، وفى التقويم الأخير تم ضم اثنين من الأقران الذين لديهم تأخر فى الارتقاء ولم يشتركوا فى أى ظرف تجريبى. ونبين أن أشكال السلوك الموالى للمجتمع Prosocial تم تعليمه للمبحوثين واستمر الأثر فى مواقف واقعية تم تعميمه فيها. أما الجهود الخاصة بتقليل أشكال السلوك غير الملائمة فقد حظيت بنجاح أقل ، حيث لم تفصح المعالجة عن فروق ذات قيمة فى أداء مبحوثى المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد اتفقت نتائج اختبار الصدق الاجتماعى لتقديرات المدرسين مع التقديرين القبلى والبعدى لأداء المبحوثين والتى عرضت عليهم فى جهاز الفيديو.

واستخدمت دراسة أخرى برنامجاً لتنمية المهارات الاجتماعية بمساعدة

الأقران لزيادة مهارات التفاعل الاجتماعى لدى ثلاثة من طلاب المرحلة الثانوية ممن لديهم تأخر عقلى تتراوح درجته بين التخلف الخفيف Mild والمتوسط Moderate. وتمت الاستعانة بعشرة ملاحظين لتسجيل المقاييس التابعة Dependent Measures فيما عدا موضوعات المحادثة Conversation وأشارت النتائج إلى أن التدريب قد اقترن بزيادة بدايات التفاعل Initiatins، والاستجابات ونتائجه أو مترتباته Attending كما تزايد كذلك تكرار موضوعات المحادثة. وأشار الصدق الاجتماعى للبيانات من خلال المتابعة أن المدرسين قد أقروا أن جميع المشاركين فى البرنامج من تلاميذهم قد تسحنوا (Hall, 1998).

وفى نفس الاتجاه السابق لتقويم فاعلية برامج تنمية المهارات الاجتماعية لتحسين التفاعل الاجتماعى بين الجنسين من المتأخرين عقلياً أجريت دراسة على مجموعة يتراوح ذكاؤها بين الدرجات التى تقع على الحدود Borderline وبين التأخر المتوسط تم اختيارهم على أساس القلق الاجتماعى وقصور المهارات الاجتماعية. وتتراوح أعمارهم بين ثمانى عشرة سنة وخمسين سنة وليست لديهم أية صعوبات فى الكلام أو صعوبات سمعية أو بصرية. وقسم هؤلاء المبحوثين بصورة عشوائية الى مجموعتين الأولى (تجريبية) تعرض مبحوثوها لاثنتى عشرة جلسة لتنمية مهارات المواعدة Dating، بينما لم تتعرض المجموعة الثانية (قائمة الانتظار) للبرنامج. وتم تقويم المهارات الاجتماعية فى اختبار أداء الدور، وكذلك المعلومات عن المواقف الاجتماعية / الجنسية Social/Sexual knowlege والقلق الاجتماعى Social Anxiety لدى جميع المبحوثين عند خط الأساس Baseline وبعد

انتهاء المعالجة وبعد ثمانية أسابيع متابعة. كما تم كذلك جمع ملاحظات طبيعية Naturalistic observation لتفاعل المبحوثين فى المجموعة التجريبية. وقد أظهر المبحوثون الذين شاركوا فى البرنامج تحسناً ملحوظاً فى المهارات الاجتماعية والمعلومات الاجتماعية/ الجنسية فى الاختبار البعدى وفى المتابعة مقارنة بالمجموعة الضابطة (قائمة الانتظار). ولم يتغير القلق الاجتماعى عبر الوقت لدى أى من المجموعتين. والنتيجة الملفتة للنظر أن التفاعل الاجتماعى مع الأشخاص من الجنس الآخر هو الذى تزايد بمرور الوقت، بينما تناقص التفاعل بين الأشخاص من نفس الجنس. وهذه النتائج تدعم النتائج السابقة عليها فيما يخص فاعلية برامج تنمية المهارات الاجتماعية فى تحسين التفاعل الاجتماعى بين الجنسين للراشدين المتأخرين عقلياً (Valenti-Hein et al., 1994).

وهناك دراسات أخرى تتفق فى نتائجها العامة مع نتائج الدراسات السابقة فى دلالة برامج تنمية المهارات الاجتماعية فى حالات التأخر العقلى بمستوياته المختلفة منها دراسة ليبلانك (Leblanc, 1997) التى أجريت لتنمية المهارات الاجتماعية لدى مجموعة من المتأخرين عقلياً تأخراً شديداً.

### (٣) الدراسات التى أجريت على مرضى الاكتئاب :

أمكن الحصول على دراستين فقط لتنمية المهارات الاجتماعية لدى مرضى الاكتئاب، الأولى قام بها ريد (Reed, 1994) لاختيار فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية لتقليل الاكتئاب لدى المراهقين أطلق عليه العلاج بالتعلم المنظم Structured Learning. وتركز المعالجة فى هذا البرنامج على تنمية الكفاءة الاجتماعية، ومهارات تقويم الذات والتعبيرات

الانفعالية المناسبة. وتكونت عينة الدراسة من ثمانية عشر مبحوثاً فى المدى العمرى من ١٤-١٩ سنة، اثنا عشر يمثلون المجموعة التجريبية التى تعرضت للبرنامج (٧ ذكور و ٥ اناث)، بينما تكونت المجموعة الضابطة من ستة مبحوثين (ذكرين وأربع اناث)، تم توزيعهم على المجموعتين بصورة عشوائية، وجميعهم شخص أكلينيكياً على أساس محكات الاكتئاب فى تصنيف الاضطرابات النفسية DSM III وكذلك فى ضوء قائمة الاكتئاب للأطفال. وتم تقويم جميع المبحوثين فى العينتين قبل وبعد إجراء البرنامج بمقاييس الاكتئاب وتقدير الذات والوظائف النفسية العامة. وتكون البرنامج من جلستين أسبوعياً لمدة ستة أسابيع بواقع ستين دقيقة للجلسة وتكونت المعالجة فى البرنامج من مناقشة المهارة، والنمذجة، ثم لعب الدور لاستخدام المهارة فى تفاعل اجتماعى يماثل بيئة المبحوثين العائلية. وقام كل المبحوثين بأداء الدور فى كل جلسة حصلوا بعده على عائد Feedback من الأقران وقادة الجماعة، كما تم تشجيعهم أيضا على التدريب على المهارة فى المنزل وفى مجتمعهم. وأظهرت النتائج أن البرنامج أدى إلى تقليل الإكتئاب بصورة ثابتة لدى الذكور وحسن أدائهم لوظائفهم وحسن بعض جوانب تقدير الذات، بينما لم يتحسن أداء الاناث بصورة دالة. فقد ظلت مستويات الاكتئاب لديهن ثابتة ولم تتغير مثل المجموعة الضابطة. وفسر الباحث هذه الفروق بين الجنسين على أساس أن النمو الجسمى والمعرفى ومهارات التفاعل بين الأشخاص يحدث لدى الاناث مبكراً فى مرحلة المراهقه قبل الذكور.

وهدفت الدراسة الأخرى لتقويم الآثار المتعددة للتدريب على المهارات الاجتماعية على أحد المراهقين فى عمر ١٤ سنة يعانى من الاكتئاب

واضطراب السلوك Conduct disorder المتلازمين. وتمثلت المهارات التى هدف البرنامج لتنميتها فى مجاملة الآخرين، وتقديم العون والمساعدة لهم، والاستجابة للمرح. واستخدم معه عدة أساليب علاجية هى التعليمات Instruction وأداء الدور. وأشارت النتائج إلى زيادة أشكال السلوك الاجتماعى الموالى للمجتمع Prosocail فى موقف المعالجة ونقص فى الاكتئاب مقاساً بمقياس للتقدير الذاتى والمقابلة الاكلينيكية عقب انتهاء البرنامج. بينما لم تظهر تقديرات المدرسين والتقديرات السوسيومترية لزملاء الفصل أية تغيرات جوهرية فى حالة هذا الطالب (Miller & Cole, 1998).

**(٤) الدراسات التى أجريت الحالات المرضية الأخرى :**

تم فى هذا الجزء عرض مجموعة الدراسات المتنوعة التى شملت عدة حالات مرضية لم نتمكن من فرد فئة مستقلة لكل منها نظراً لقلة عددها. ولا يعنى وضعها جميعاً فى فئة واحدة أن هناك رابطاً معيناً يجمعها أو أساساً ما للتصنيف. ولكن كل ما هنالك هو مجرد تنظيم العرض فقط. ومن هذه الدراسات تلك التى قام فيها هاينز وزميلاه (Haynes et al., 1984) باستخدام المنحى المعرفى – السلوكى لتدريب مجموعة من الأشخاص الخجولين Shy على بعض المهارات الاجتماعية. وتكونت عينة الدراسة من أربعة وعشرين شخصاً خجولاً من الراشدين تم تحديدهم فى ضوء بعض القياسات السيكومترية. وقسم هؤلاء الأشخاص الى مجموعتين : الأولى تجريبية وقوامها اثنى عشر مبحوثاً هم الذين تعرضوا لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية، وتكونت المجموعة الثانية (الضابطة) من عدد مماثل لعينة المجموعة التجريبية. وتم تدريب مبحوثى المجموعة التجريبية على بعض الجوانب المعرفية

- السلوكية التى تتصل بالتخلص من الأفكار والمعلومات الذاتية السلبية وزيادة القدرة المعرفية التى تتصل بالمشاركة النشطة فى المواقف الاجتماعية، ثم تطبيق القياسات اللاحقة، وتبين أن أفراد المجموعة التجريبية أظهروا انخفاضاً ملحوظاً فى مستوى الخجل ونقصاً فى الأفكار والمعلومات السلبية الموجودة لديهم وزيادة فى قدرتهم المدركة والفعلية فى مواقف التفاعل الاجتماعى، هذا مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يطرأ على سلوكهم أى تغيير نتيجة لعدم تعرضهم أساساً للبرنامج التدريبى الذى تعرض له أفراد المجموعة التجريبية.

وقامت لى (Lee, 1989) بدراسة هدفت الى اختبار أثر التدريب على بعض المهارات التوكيدية فى خفض مستوى السلوك العدوانى، وزيادة الأمن الذاتى لدى سبعة وعشرين مبحوثاً من الذكور الجانحين المحجوزين على ذمة بعض القضايا، قسموا الى ثلاث مجموعات تجريبية، بالإضافة الى مجموعة ضابطة استخدم الباحث معها ثلاثة أساليب علاجية: الأول هو برنامج التدريب على السلوك التوكيدى، والثانى عقار وهمى للانتباه Attention placebo، والثالث التحكم غير الموجه. وكشفت النتائج عن انخفاض واضح فى مستوى العدوانية لدى مبحوثى المجموعة التجريبية التى تعرضت للبرنامج التوكيدى مقارنة بالمجموعة الضابطة، حيث تبين وجود فرق دال فى العدوانية لصالح المجموعة الضابطة، كما أقرت مجموعة التدريب التوكيدى بأمن ذاتى أقل من المجموعة التى تلقت العقار الوهمى.

وعن فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية ممزوجاً بمساعدة أحد المدرسين Cross-aged tutoring فى تسهيل اكتساب واستخدام التخاطب

الاجتماعى بين عشرين مبحوثاً لديهم صعوبات تعلم Learning disabilities فى المدى العمرى من ٩ سنوات وثلاثة شهور، و ١٢ سنة وسبعة شهور، وتم توزيع هؤلاء المبحوثين على ثلاث مجموعات: تلقت الأولى (٧ مبحوثين) التدريب على المهارات الاجتماعية ومساعدة المدرس، وتلقت المجموعة الثانية أو مجموعة المقارنة (سبعة مبحوثين) التدريب على المهارات الاجتماعية فقط، بينما لم تتلق المجموعة الثالثة الضابطة (ستة مبحوثين) أية معالجة. وكشفت النتائج عن حصول مبحوثى المجموعة التجريبية على درجات مرتفعة من اختبار هجاء مقنن ومهارات تخاطب أفضل من مجموعة المقارنة التى تلقت التدريب فقط، والمجموعة الضابطة. ويعنى ذلك أن الاستعانة بأحد المدرسين طريقة ممكنة لتكامل العلاج الأكاديمى مع تنمية المهارات الاجتماعية فى الفصل الدراسى (Trapani & Gettinger, 1989) .

وقام جرافز وزملاؤه (Graves et al., 1992) بدراسة لاختبار أثر استخدام برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية كجزء من برنامج علاجى شامل لمجموعة من المرضى المراهقين مرتكبى الجرائم الجنسية. وهدفت الدراسة الى تحقيق هدفين: الأول هو تحديد ما إذا كان هؤلاء المراهقين من مرتكبى الجرائم الجنسية فى المجموعة التجريبية سوف يتعلمون ويتمثلون المهارات الاجتماعية النوعية التى يقدمها البرنامج أم لا. والهدف الثانى هو تقويم (تقدير) ما اذا كانت الأثار المجتمعة للتدخل العلاجى وبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية سوف تتجلى فى التحسن المدرك على مقاييس التقدير الذاتى وتقدير الآباء للمتغيرات التى ترتبط بالكفاءة الاجتماعية وسلوكيات المشكلة Problem behaviors ومفهوم الذات. وتكونت العينة من ٣٠ مبحوثاً

من مرتكبى الجرائم الجنسية، تتراوح أعمارهم بين ١٢-١٩ سنة، تم تقسيمهم الى مجموعتين تجريبية وضابطة وتعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية بينما لم تتعرض المجموعة الضابطة للبرنامج. واستخدم الباحث أسلوبى النمذجة ولعب الدور. وتبين من النتائج أن مبحوثى المجموعة التجريبية تعلموا الى درجة كبيرة جداً من الدلالة المهارات الاجتماعية النوعية أكثر مما تعلم مبحوثى المجموعة الضابطة. كما تحسن مفهوم الذات لدى المجموعة التجريبية كذلك عن مثيله لدى المجموعة الضابطة. وكانت نتائج التقارير الذاتية للمبحوثين متماثلة مع تقديرات الآباء.

وفى محاولة لاستخدام برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية لدى بعض الفتيات الصغيرات اللاتى تعرضن لاعتداءات جنسية Sexually abused قام وايست وزملاؤه (Weist et al., 1993) بتطبيق البرنامج الذى تكون من اثنتى عشرة جلسة جماعية على أربع فتيات فى المدى العمرى من ٨-١١ سنة، وذلك بهدف تحسين المشكلات الخاصة بعلاقتهن الشخصية مع زميلاتهن التى حددها مدرسوا الفصل. وتم تقويم أداء الدور لسلوك الفتيات قبل وبعد البرنامج فى مواقف اجتماعية وثيقة الصلة بمشكلاتهن مع أقرانهن ومدرسيهن. كما أجابوا على مقياس لمفهوم الذات المدرك Perceived self-concept. وبعد انتهاء البرنامج أظهرت نتائج مقياس أداء الدور وجود تحسن فى سلوكيات الفتيات التى تم تدريبهن عليها، وتحسناً مماثلاً فى البعض الآخر مما لم يتم التدريب عليه. كما أظهرت الفتيات تحسناً فى كفاءتهن الدراسية المدركة، وعلاقتهن بالأقران، والمظهر الخارجى Appearance، ومفهوم الذات العام Global. ولكن يؤخذ على هذه الدراسة عدم إجراء

متابعة للآثار الايجابية التى كشفت عنها النتائج وامكان تعميمها على مواقف اجتماعية أخرى خارج نطاق الفصل الدراسى.

وقام فارنى وزملاؤه (Varni, et al., 1993) بدراسة هدفت الى معرفة أثر التدريب على المهارات الاجتماعية فى تحقيق التوافق Adjustment لبعض الأطفال الذين شخصوا حديثاً على أنهم مصابون بالسرطان. فهل هذا البرنامج يمكن أن يعزز مستقبلاً التوافق النفسى والاجتماعى لهؤلاء الأطفال بالنسبة الى إعادة تكاملهم فى المدرسة، وكذلك ما إذا كان برنامج التدريب الصريح على المهارات الاجتماعية سوف يعزز المساندة الاجتماعية المدركة من زملاء الفصل والمدرسة والمدرسين. وتكونت عينة الدراسة من ٦٤ طفلاً (فى المدى العمرى من ٥ -١٣ سنة) ممن شخصوا حديثاً على أن لديهم سرطاناً، تم توزيعهم بصورة عشوائية أما على المجموعة التجريبية التى تعرضت لمعالجة التدريب على المهارات الاجتماعية أو مجموعة معالجة إعادة التكامل المدرسى. وقد أقر الطلاب الذين تعرضوا للتدريب الصريح على المهارات الاجتماعية أنهم أدركوا مساندة اجتماعية مرتفعة من زملائهم ومدرسيهم خلال تسعة أشهر من المتابعة مقارنة بمستويات ما قبل المعالجة، بينما أقر الآباء وجود تناقص فى مشكلات السلوك ذات المظاهر الخارجية والداخلية وزيادة فى كفاءة المدرسة.

وفى مجال آخر من المجالات المرضية التى وظفت فيها برامج تنمية المهارات الاجتماعية أجرى جونزالز وكامبس (Gonzlez & Kamps, 1997) دراسة هدفت لزيادة وتنمية التفاعلات الاجتماعية بين أطفال المرحلة الابتدائية الذين لديهم اجترارية Autism وأقرانهم فى المدرسة. واستخدم

الباحثون التدريب على المهارات الاجتماعية المقترن بالتدعيم Reinforcement، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الأطفال الدين لديهم اجترارية الأولى : قوامها أربعة أطفال فى المدى العمرى من ٥-٧ سنوات، والثانية قوامها ١٢ طفلاً من تلاميذ الصفين الأول والثانى والابتدائى فى المدى العمرى من ٥-٨ سنوات. وتم تدريب جميع الأطفال بواسطة معلمين للتربية الخاصة على مجموعة من المهارات الاجتماعية التى تكون فعالة فى مواقف متنوعة وملائمة للعمر ومستوى أداء الأطفال المشاركين فى البرنامج وأعقب التدريب مباشرة مراقبة للعب الحر، واستخدم التدعيم والعائد مع جميع المبحوثين. وأظهرت النتائج أن الدمج بين التدريب على المهارات الاجتماعية والتدعيم كان فعالاً فى زيادة مدة Duration وتكرار Frequency التفاعلات الاجتماعية للأشخاص الذين لديهم اجترارية مع أقرانهم.

وبالإضافة إلى ما سبق أجريت دراسات أخرى حول جوانب مختلفة منها تلك التى إجراها راسمان (Russman, 1997) حول أثر برامج تنمية المهارات الاجتماعية على الأطفال والمراهقين الذين يعانون من أصابة مخية نتيجة الحوادث Traumatic Brain injury، وتبين أن المبحوثين قد أظهروا تحسناً إيجابياً ملحوظاً فى مهارات حل المشكلات وانخفاضاً فى المشكلات التى تربت على الاصابة مثل العدوان والقابلية للاستثارة Irritability وفرط النشاط Hyperactivity والاندفاعية Impulsivity، والقلق والاكتئاب والانسحاب الاجتماعى.

كما أجريت دراسات مماثلة لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى اضطرابات السلوك Conduct disorder (Kolko et al., 1990) والمجرمين

الصغار (Cunliffe, 1992)، والمراهقين الذين يعانون من الشعور بالوحدة (Adams et al., 1988) والذين يعانون من السلوك الممزق Disruptive behavior (Goddard & Gross, 1987).

**(٢) الدراسات التى هدفت الى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الراشدين والمسنين:**

وتم تصنيفها هى الأخرى تصنيفاً مماثلاً للتصنيف الذى قدم لدراسات تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال والمراهقين، وهو الدراسات التى أجريت على الأسوياء، والدراسات التى أجريت على المرضى. وذلك على النحو التالى :

**( أ ) الدراسات التى أجريت على الأسوياء:**

أمكن الحصول على عدة دراسات هدفت لتنمية المهارات الاجتماعية لدى مجموعات من الراشدين والمسنين الأسوياء وأشباه الأسوياء الذين لا يوجد لديهم تاريخ سابق للمرض النفسى. وفى هذا الاطار وأجرى فاكارو (Vaccaro, 1992) دراسة بهدف تقليل السلوك العدوانى البدنى لدى عينة من المسنين المقيمين فى مؤسسة علاجية بإستخدام برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية. وتكونت عينة الدراسة من ستة من المسنين العدوانيين الذين تتراوح أعمارهم بين ٦٣-٧٣ عاماً، الذين تعرضوا للبرنامج كبديل للعلاج الطبى وتكونت المعالجة من عدة أساليب هى التعليمات والنمذجة وأداء الدور والعائد. وشملت المتغيرات التابعة الحوادث المثبتة Confirmed للسلوك العدوانى البدنى، والتى تم رصدها قبل وبعد البرنامج مباشرة وفى متابعة لمدة خمسة

شهور بعد إنتهاء البرنامج. وأشارت النتائج أن برنامج التدريب أدى إلى تناقص السلوك العدوانى بصورة دالة فى موقف تدريب الجماعة ثم تلى ذلك التعميم على سلوك المرضى فى المستشفى وغيرها من سياقات التفاعل الاجتماعى مع الأشخاص الآخرين.

وأجرى برايت (Breit, 1990) دراسة هدفت إلى اختبار أثر التدريب التوكيدى على زيادة مستوى التفاعلات الايجابية والأمن الذاتى والوعى الصحى لدى عينة من المسنين قوامها ٧٥ مبحوثاً من الذكور والإناث تراوحت أعمارهم بين ٥٣ - ٨٧ عاماً، بمتوسط عمرى مقداره ٧٠ عاماً وتم توزيع أفراد العينة الى مجموعتين احداهما تجريبية وعددها ٤٠ مبحوثاً، والأخرى ضابطة وعددها ٣٥ مبحوثاً. وبعد ذلك تلقت المجموعة التجريبية البرنامج التوكيدى لمدة خمس ساعات باستخدام أساليب سلوكية ومعرفية. وأشارت النتائج إلى أن المجموعة التجريبية التى تعرضت للبرنامج لم تختلف اختلافاً دالاً عن المجموعة الضابطة فى السلوك التوكيدى. كما أن التدريبات التوكيدية لم تؤد الى تحسن دال فى التفاعلات الايجابية بين الأشخاص والوعى الصحى، بينما كان لها أثر دال على الأمن الذاتى لدى أفراد هذه العينة. وربما ترجع النتائج السلبية التى كشفت عنها هذه الدراسة الى سوء البرنامج الذى استخدم للتدريب التوكيدى نظراً لقصر مدته. كما أن الحالة الصحية للمبحوثين المسنين ربما تكون هى الأخرى عاملاً مهماً.

**(ب) الدراسات التى أجريت على المرضى النفسيين (العقليين):**

باستعراض الدراسات التى أمكن الحصول عليها (فيما يخص الراشدين والمسنين) وجدنا أنها تدور حول عدة فئات تشخيصية هى الفصام والتأخر

العقلى والمخاوف، لذلك تم تصنيف هذه الدراسات فى تلك الفئتين الفئات، بالإضافة إلى فئة عامة شملت الدراسات التى أجريت على مجموعة من الحالات المرضية متنوعة التشخيص السيكايترى وذلك كما يلى:

**١- الدراسات التى أجريت على مرضى الفصام :**

لقد أكدت العلاجات الحديثة ذات التوجه السلوكى لمرضى الفصام سـواء المقيمين فى مؤسسات علاجية أو مرضى العيادات الخارجية على أهمية المهارات الاجتماعية والكفاءة الشخصية Personal Competence فى البرامج العلاجية التى تقدم (Kendalle & Hammen, 1995, P. 325) فقد طـور ليبرمان وزملاؤه (Liberman et al., 1986) برنامجـاً تدريبياً ذى توجـه سـلوكى - معرفى مكثف للفصاميين الذين يأخذون علاجات ثابتة Medication-stablize. وأكد البرنامج على بعض المهارات المعرفية مثل تركيز الانتباه، والادراك الصحيح للمواقف وفهم رسائل الآخرين، وتقديم حلول بديلة للمشكلات. وشملت المهارات السلوكية قدرات المحادثة Conversational abilities والسلوكيات التى تساعد على العيش باستقلال والمهارات المهنية Vocational. وتم استخدام عدة أساليب للتدريب هى النمذجة ولعب الدور والواجبات المنزلية. وتمت المقارنة بين مجموعتين من المرضى : الأولى تعرضت لعدة جلسات بلغت تسعين ساعة، بينما تعرضت المجموعة الثانية لمعالجة لتقليل الضغوط Stress وتنمية تقدير الذات. وتبين من النتائج أن المجموعة التى تلقت برنامج تنمية المهارات الاجتماعية اكتسبت معلومات أكثر دلالة عن السلوكيات المناسبة وأظهرت تحسناً فى سلوكياتها مقارنة بالمجموعة الثانية (الضابطة).

وقد أجرى العديد من الدراسات التى حاولت الاستفادة من برامج التدريب على المهارات الاجتماعية من علاج مرضى الفصام المزمن Chrónic schizophrenics وكانت نتائجها إيجابية فى أغلب الحالات. ومن هذه الدراسات تلك التى قام بها بين وهالفورد (Payne & Halfored, 1990) لتنمية المهارات الاجتماعية لدى ستة من مرضى الفصام فى المدى العمرى من ٢٥-٤٧ عاماً باستخدام النمذجة والعائد. وتم تقويم اكتساب السلوك الاجتماعى الذى يمثل هدف البرنامج فى موقف التدريب. كما تم تقويم تعميم المهارات على مواقف المجتمع من خلال التفاعل المنظم Strutured interaction فى منازل المرضى قبل وبعد المعالجة وفى المتابعة. وكشفت النتائج عن تحسن المهارات الاجتماعية لدى المرضى فى موقف التدريب، بينما كان التحسن جزئياً والتعميم ضعيفاً على مواقف المجتمع، مع وجود بعض النتائج الايجابية التى استمرت لمدة ثلاثة شهور.

وفى دراسة أخرى تم اختبار أثر برنامج شامل لتنمية المهارات الاجتماعية على نوعية حياة ثمانى حالات من مرضى الفصام المزمن Chronic مقارنة بإحدى عشرة حالة أخرى كمجموعة ضابطة اكلينيكية تعرضت للعلاج الجماعى فقط. وقد أجاب مبحوثو المجموعتين على مقياس لتقدير الذات وآخر للتوافق الاجتماعى ومقياس مختصر للتقدير السيكاتيرى، وتبين أن المبحوثين فى مجموعة التدريب على المهارات الاجتماعية قد تحسنوا فى المعرفة Knowledge والمهارات الاجتماعية وأداء الوظائف الاجتماعية والأعراض المرضية Symptomatolgy، ولكن لم يحدث تحسن فى تقدير الذات والكفاءة الاجتماعية Self-efficacy أو نوعية الحياة (Chambon et al., 1996).

كما قام بها هايز وزملاؤه (Hayes et al., 1995) الذين استخدموا برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية مع عينة من مرضى الفصام المزمن لمعرفة أثر ذلك على الأعراض السلبية التي يعانون منها وأدائهم لوظائفهم فى اطار المجتمع الذى يعيشون فيه. وتكونت العينة من ٦٣ مريضاً فصامياً تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتراوحت أعمارهم بين ١٨-٦٥ عاماً. ويظهرون قصوراً فى مهاراتهم الاجتماعية. وتعرض نصف هذه العينة لمعالجة التدريب على المهارات الاجتماعية، بينما تعرض النصف الآخر لمناقشة جماعية. وفى كلتا المعالجتين تعرض المبحوثون لست وثلاثين جلسة علاجية (فى جماعات صغيرة) على مدى أربعة شهور وتبع ذلك جلسات تعزيز Booster sessions لتقليل التكرار أثناء الستة شهور التالية. وتم تقدير المهارات الاجتماعية وظائف المجتمع ونوعية الحياة والأعراض السيكاتيرية الايجابية والسلبية قبل وبعد المعالجتين التجريبتين وخلال المتابعة أثناء الستة شهور. وتم تقدير الانتكاس Relapse أثناء المعالجة وفى مراحل المتابعة. وقد أظهر المبحوثون الذين أكملوا برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية زيادة كبيرة فى مهاراتهم الاجتماعية أكثر من المبحوثين الذين تعرضوا لمعالجة المناقشة الجماعية، ولكن لم توجد أية فروق أخرى دالة بين المجموعتين. وقد أظهر مبحوثوا المجموعتين تحسناً ملحوظاً فى نوعية الحياة وتناقصاً فى الأعراض المرضية.

وأجريت دراسة أخرى (Dobson et al., 1995) هدفت للمقارنة بين فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية ومعالجة للمحيط الاجتماعى Social milien فى علاج أعراض Symptoms الفصام لدى ٢٨ مريضاً فى المدى العمرى من ١٨ - ٥٥ سنة. وتم تقويم هؤلاء المرضى عبر فترات

متقطعة خلال معالجة لمدة تسعة أسابيع وفى المتابعة باستخدام مقياس لزملة Syndrome الأعراض الايحائية والسلبية. وقد أكمل ١٥ مريضاً برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية، فى حين تعرض المرضى الآخرون (١٣ مريضاً) لمعالجة المحيط الاجتماعي. وقد أظهرت المقارنات الخاصة بمقياس الأعراض الايجابية والسلبية (التى تمت فى أوقات مختلفة للتقويم) أن كلتا المعالجتين كانت فعالة فى تقليل الأعراض ولكن كان برنامج التدريب على المهـارات الاجتماعية أكثر فاعلية فى تقليل الأعراض السلبية. ولم يتبين وجود فروق بين المجموعتين فى معدلات الانتكاس أو فى مقاييس الأعراض خلال المتـابعة بعد ثلاثة شهور. ومع ذلك تبين من خلال البيانات التى توفرت لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية فقط أن التحسن فى الأعراض السلبية بدأ يتقلص مما يبرز الحاجة لاجراء معالجة ممتدة Extended لهؤلاء المرضى.

وفى مراجعة لتراث بحوث تنمية المهارات الاجتماعية لدى الفصامين (Smith et al., 1996) ومدى فاعلية الأساليب التى استخدمت فى البرامج التى تمت تبين أن التدريب على المهارات الاجتماعية ذو فائدة فى مجالات عديدة مع الفصاميين، وأكد الباحثون على أهمية اجراء تقويمات صارمة لتعميم المهارات والنواتج، ووضع استراتيجيات لتوضيح الارتباطات الداخلية Intercorelations بين الأعراض الفصامية والأدوية المضادة للذهان Antipsychotic medications والمهارات الاجتماعية.

وأجريت دراسة المستشفى تم فيها وصف جماعة مساندة طويلة المدى Long-term support لمجموعة من مرضى الفصام الذين سبق أن شاركوا فى

مشروع بحثى للتدريب على المهارات الاجتماعية. وتمثلت أهداف جماعة المساندة فى انقاص أو تقليل العودة لدخول Readmission ومساعدة المرضى على استمرار المهارات الاجتماعية والتدريب عليها، وايجاد مجال Venue لمساندة الأقران والتفاعل الاجتماعى. وتم اختيار ٣٠ مريضاً يمثلون المجموعة التجريبية وثلاثين آخرين لجماعة المقارنة. وقد عكست النتائج مستويات مرتفعة من رضا المرضى Patient satisfaction ، وانخفاض تكاليف الخدمات، ونقص احتمالية الاستفادة من المستشفى مما يشير الى قيمة الجماعة طويلة المدى (Dobson, 1996) .

وأجريت دراسة أخرى تمت فيها المقارنة بين فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية لدى مجموعة من الفصاميين ممن لديهم زملة أعراض القصور Deficit syndrome، ومجموعة أخرى لا توجد لديها هذه الزملة من الأعراض السلبية Negative symptoms قوام كل منهما ثلاث حالات من المرضى. وتعرض جميع هؤلاء المرضى لبرنامج استمر اثنى عشر أسبوعاً، وتم تقويم المهارات الاجتماعية والأعراض السلبية قبل التعرض للبرنامج وبعده وكذلك أثناء المتابعة بعد ستة شهور. وقد أظهر الفصاميون الذين ليس لديهم زملة القصور مهارات اجتماعية أفضل بشكل جوهرى، وأعراض سلبية أقل سواء بعد التدريب مباشرة وبعد المتابعة مقارنة بالمرضى الآخرين الذين يعانون من زملة العجز. ويعنى ذلك أن الفصاميين الذين لديهم أعراض سلبية بدون قصور لديهم استعداد للتدريب المكثف للمهارات الاجتماعية، بينما يوجد قصور جوهرى فى اكتساب المهارات الاجتماعية لدى الفصاميين الذين يعانون من زملة القصور (Kopelowicz et al., 1997).

وفى نفس الاطار السابق لاستخدام براجع تنمية المهارات الاجتماعية مع مرضى الفصام أجريت دراسة هدفت الى تقويم آثار كل من العلاج بالنشاط Activity therapy والتدريب على المهارات الاجتماعية على السلوك الاجتماعى والحالة السيكاتيرية لثمانى حالات من مرضى الفصام تتراوح أعمارهم بين ٢٠-٥٩ عاماً. وقد وزع هؤلاء المبحوثين على مجموعتين تلقت الأولى برنامج العلاج بالنشاط، بينما تعرضت الثانية لبرنامج تدريبى للمهارات الاجتماعية. وكشفت النتائج عن تحسن واضح فى المهارات الاجتماعية فى موقف التدريب بعد انتهاء البرنامج، بينما لم يتضح وجود أثر للعلاج بالنشاط. ولم يؤد أى من الاجرائين الى تغير ثابت فى السلوك الاجتماعى فى المواقف الاجتماعية الطبيعية. وبرغم ذلك كانت هناك دلائل على وجود تحسن فى المقاييس العامة للأعراض النفسية الاكلينيكية (Hayes et al., 1991).

وفى مقابل المحاولات السابقة لتطبيق برنامج تنمية المهارات الاجتماعية بصورة جمعية على مرضى الفصام، أجريت محاولات لدراسة الحالة منها تلك التى إجراها مارشال وزملاؤه (Marshall at al., 1993). فقدت تمت ملاحظة سلوك مريض فصامى عمره ٢٦ عاماً لمدة اثنى عشر أسبوعاً باستخدام جدول للتقويم Assessment schedule وأداة خاصة بتدريب الراشدين، وكذلك التقارير الذاتية للمريض عن أعراض القلق التى يعانى منها، والدرجات الخاصة بجدول السلوك الاجتماعى وتكرار حدوث التبول الليلى اللاارادى Nocturnal enuresis. وتمت المراقبة لمساعدة المريض فى عملية التأهيل ولتقويم آثار برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية على سلوكه.

وعلى عكس التوقعات تدهورت وظائف المريض عموماً، مع استثناء واحد هو أن اتجاه التدهور فى السلوك (كما قدره الفريق الطبى للمستشفى ) كان بطيئاً فى أثناء المرحلة التى اشتملت على نشاطات خارج نطاق المستشفى.

وبوجه عام أثبتت برامج تنمية المهارات الاجتماعية أنها فعالة فى تعديل العديد من أشكال السلوك سيئة التوافق Maladaptive behaviors (Halford & Hayes, 1991) فبتحليل سبع وعشرين دراسة لبرامج التدريب على المهارات الاجتماعية استخلص الباحثان أن البرامج فعالة جداً فى تعديل المهارات السلوكية النوعية وفعالة بدرجة متوسطة فى تحسين المستوى العام لوظائف المرضى ومعدل الانتكاس Rate of relapse (Benton & Schroeder, 1990) وهذه المراجعات تؤكد أن برامج التدريب على المهارات الاجتماعية ليست علاجا للفصاميين لأنها لا تزيل جوانب القصور أو العلل Defects التى يعانى منها المرضى ولكنها مكون مهم لمجموعة العلاجات التى تشتمل العلاج الطبى والخدمات الأخرى الممكنة (Kendall & Hammen, 1995, 326).

## ٢- الدراسات التي أجريت على المتأخرين عقلياً:

أجريت عدة دراسات لاستخدام برامج تنمية المهارات الاجتماعية والتدريب عليها لدى المتأخرين عقلياً من الراشدين والمسنين. ومن هذه الدراسات تلك التى هدفت لمعرفة أثر اجراءات التدريب على المهارات الاجتماعية على اكتساب المهارات المناسبة للتفاعل الاجتماعى بين الأشخاص المتأخرين عقلياً من الراشدين وأقرانهم، وتفاعلات المحادثة مع شريك جديد Partner Novel. وتكونت عينة الدراسة من ٤٢ مبحوثاً من المتأخرين عقلياً فى المدى العمرى من ٢٣ - ٦٣ سنة. ولم تؤد النتائج الى تأييد

الفرض الأساسى القائل بأن التدريب على المهارات الاجتماعية يمكن أن يزيد التعميم الخاص بالاستجابات العامة للمحادثة لدى المبحوثين. وكشفت النتائج أن التدريب على المهارات الاجتماعية المعزز Augmented بعائد الفيديو لمراقبة الذات لا يزيد من فعالية التدريب بمفرده. وأظهر المبحوثون اكتسابا لسلوكيات الهدف أثناء التدريب، بينما فشلوا فى تعميم هذه السلوكيات عبر مواقف التفاعل الاجتماعى الواقعى (Garris & Hazinski, 1988).

ومن هذه الدراسات كذلك تلك التى أجراها مارجيلت (Margailt, 1995) لاختبار أثر برنامج للمهارات الاجتماعية بمساعدة الكمبيوتر على ٧٣ طالباً من المتأخرين تأخراً خفيفاً Mild فى المدى العمرى من ١١-١٥ سنة، موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت المجموعة التجريبية ٣٨ مبحوثاً هم الذين تعرضوا لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية على الكمبيوتر، بينما أدت المجموعة الضابطة (٣٥ مبحوثا) أداء روتينياً على الكمبيوتر، يتمثل فى الكتابة. وتكون البرنامج التدريبى من برنامج الكمبيوتر المساعد والعمل بتوجيه المدرس ومناقشات جماعة صغيرة وانتقال الأثر لصراعات الحياة الفعلية الواقعية. وبعد انتهاء البرنامج أجرى تحليل تباين ثنائى الاتجاه مع القياس المتكرر Repeated measure حيث تم التقسيم على أساس النوع (ذكور وإناث)، ودرجات القياس قبل البرنامج وبعده كقياسات متكرره، وكشفت النتائج أنه حدث تحسن فى أداء المجموعة التجريبية بعد التدخل التجريبى بالبرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطه، حيث كانت الفروق بين المجموعتين دالة فى مختلف مقاييس الكفاءة الاجتماعية التى استخدمت، ومع ذلك لم تصل الفروق بين المجموعتين فى خبرة الشعور بالوحدة الى مستوى الدلالة الاحصائية.

وهدفت دراسة أخرى الى معرفة أثر عائد الڤيديو Video feedback فى برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لدى مجموعتين من الراشدين المتأخرين عقلياً. وتم استخدام عدة أساليب هى النمذجة، وتكرار السلوك والعائد/ التدعيم الاجتماعى. وتمثلت مجالات المهارات الاجتماعية فى موضوعات المناقشة الجماعية المخططة وفى جوانب عديدة توازى مراحل تطور جماعة العمل الاجتماعى. وتم تصوير أداء المجموعتين بالفيديو. وقد شاهد مبحوثوا المجموعة الأولى (التجريبية) أداءهم من خلال الفيديو كعائد لأدائهم، بينما لم يحصل مبحوثوا المجموعة الثانية (الضابطة) على هذا العائد. وكشفت النتائج عن عدم صدق فرض الدراسة الأساسى فيما يخص فاعلية عائد الفيديو فى زيادة اكتساب المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية، فقد أثبت التدريب التقليدى للمهارات الاجتماعية أنه كان مؤثراً بصورة دالة إحصائياً فى أداء المجموعة الضابطة فى مختلف المتغيرات التابعة التى شملت التجنب الاجتماعى والمحنة (الكرب) Distress والخوف من التقديم السلبى .(Normandy, 1997)

وفى مراجعة لتسع عشرة دراسة استخدمت مختلف أساليب تنمية المهارات الاجتماعية مع العاملين الكبار فى المدى العمرى من ١٤-٦٦ سنة ممن يعانون ممن مستويات من التأخر العقلى تتراوح من الخفيف حتى الجسيم Profound وتمت مناقشة التعريفات ومعايير السلوك الخاصة بالمهارات والفروق فى أنماط التفاعل بين العاملين الذين يعانون من التأخر العقلى وأقرانهم الأسوياء، وأكدت هذه الدراسات أهمية استخدام أساليب التدريب التى ثبتت فاعليتها فى مجالات أخرى فى تدريب الأشخاص المتأخرى عقلياً وذلك

لتعميم الأثر فى المواقف الطبيعية واستمرار المهارات الاجتماعية التى تم اكتسابها (Huang & Cuvo, 1997) ورغم أن هذه المراجعة ضمت دراسات لحالات بدأت من أربعة عشر عاماً، فإن أغلب الدراسات الأخرى تجاوز مبحوثوها العشرين عاماً لذلك ضمناها الى هذه الفئة التصنيفية من الدراسات.

## ٣- الدراسات التى أجريت على مرضى الاكتئاب:

أمكن الحصول على عدة دراسات تمثل هدفها فى تدريب مرضى الاكتئاب على المهارات الاجتماعية لتعزيز التوافق الانفعالى والاجتماعى لديهم، سواء فى إطار برنامج عام للعلاج (Turner et al., 1992, P. 108) أو بصورة مستقلة (Donhue et al., 1995). والدراسة الأولى قام بها هرسين وزملاؤه .Hersen et al (من خلال : Turner et al., 1992, p. 108) لاختبار فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية فى علاج الاكتئاب لدى مجموعة من الراشدين. وقد قسم المبحوثون الى أربع مجموعات فرعية تلقت كل منها إجراءً معيناً كما يلى :

- المجموعة الأولى : تعرضت لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية بالاضافة الى حبوب وهمية Placebo.
- المجموعة الثانية: تعرضت لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية بالاضافة الى عقار اميتربتليين Amitriptyline فقط.
- المجموعة الرابعة: تعرضت لجلسات علاج نفسى بالاضافة الى حبوب وهمية.

وتبين أن المعالجات الأربع السابقة كانت فعالة فى علاج الاكتئاب طبقا للأداء على مقياس الاكتئاب. ولم تكن هناك فروق بين المجموعات فى الاكتئاب، وأن كانت هناك ميزة إضافية للأفراد الذين تلقوا تدريباً على المهارات الاجتماعية، حيث أظهروا تحسناً واضحاً على مقياس للتفاعل الاجتماعى.

وقام حسين Hussain ولورنس Laurance بالدراسة الثانية التى تمت فيها المقارنة بين كفاءة التدريب على حل المشكلات (مثلاً تحديد المشكلة، واقتراح الحلول الممكنة، واتخاذ القرار والتحقق Verification )، والتدعيم الاجتماعى للنشاط، ومجموعة ضابطة (قائمة انتظار) لدى مجموعة من المرضات اللاتى تعانين من الاكتئاب. وتبين من النتائج أن المريضات اللاتى تعرضن للتدريب على حل المشكلات أظهرن تناقصاً جوهرياً فى درجات مقياس بك Beck للاكتئاب فى القياس البعدى، وبعد شهرين وثلاثة شهور من المتابعة Follow-up (Donahue et al., 1995).

وقام فرنانديز وزملاؤه (Fernandez-Ballesteros et al., 1989) بالدراسة الثالثة التى تم فيها تطبيق برنامج لتنمية مهارات المحادثة Connersational skills على مجموعة من المرضى المقيمين فى أحد دور رعاية المسنين. وتعرض المرضى لثمانى عشرة جلسة من جلسات التدخل السلوكى Behavior intervention (هى النمذجة، والتدعيم التمييزى Discriminant واللفظى، والمناقشة، وتكرار السلوك، والواجب المنزلى). وقد أظهر المرضى تحسناً واضحاً فى مهارات المحادثة التى شملت الكلام والنطق، وتقديم المعلومات، وتناقصاً فى مقياس التقدير الذاتى للاكتئاب مقارنة بمجموعتين ضابطتين تلقت

الأولى علاجاً وهمياً Placebo، والثانية كونت قائمة انتظار.

أما الدراسة الرابعة فقام بها دوناهو وزملاؤه (Donohue et al., 1995) لاستخدام برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية مرضى اكتئاب سن اليأس ممن تعانين من ضعف فى الابصار، واستخدم الباحثون معهن معدل الأساس المتعدد Multiple basline لتقويم آثار برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية لدى مجموعة من النساء بلغ متوسط عمرهن ٦٥ عاماً تعانين من اكتئاب شديد وتدهور عام. وقد تطلبت استجابات أداء الدور التى طلبت منهن مهارة التوكيد، وفى الحياة الطبيعية Vivo طلب المساعدة والاندماج الاجتماعى Social involvement. وتم تسجيل تقارير المرضى الذاتية حول التوكيد والاكتئاب والسعادة بصورة متكررة أثناء معدل الأساس قبل بدء البرنامج، والعلاج ومراحل المتابعة. وقد أظهرت النتائج تحسناً متدرجاً فى المهارات الاجتماعية التى هدف الباحثون الى تدريب المرضى عليها، وتزامن مع ذلك حدوث تناقص مثير فى اكتئاب سن اليأس ووصوله الى مستوى غير اكلينيكى Non-clincal وقد استمر التحسن فى المهارات الاجتماعية والتناقص فى اكتئاب الشيخوخة أثناء المتابعة لمدى سبعة شهور متتالية، فيما عدا التقدير الذى تم فى الشهر السادس، وبعد ذلك تم إجراء معالجة تعزيزية Bosster treatment للوصول الى أعلى مستوى ممكن من التحسن.

والملاحظة التى نرصدها فى هذا الصدد هو ندرة الدراسات التى أجريت لتنمية المهارات الاجتماعية لدى مرضى الاكتئاب من سواء الراشدين والمسنين ممن عرضنا دراساتهم فى هذا الجزء أو من الأطفال والمراهقين ممن سبق عرض دراساتهم.

## ٤ – الدراسات التى أجريت على مرضى المخاوف المرضية :

أمكن الحصول على عدد من الدراسات التى هدفت الى تنمية المهارات الاجتماعية لدى مرضى المخاوف المرضية الاجتماعية Social phobia وأولى هذه الدراسات هى التى هدفت إلى تقويم فاعلية برنامج للمهارات الاجتماعية فى مقابل التعرض للمواقف الطبيعية لدى ٧٨ مريضاً من مرضى العيادات الخارجية الذين يعانون من المخاوف الاجتماعية Social phobia أو قصور المهارات الاجتماعية، تلقى ٢٩ مريضاً منهم التدريب على المهارات الاجتماعية، وتلقى ٣٢ مريضاً التعرض الجمعى Group exposure للمواقف الطبيعية، بينما تلقى ٢٩ مريضاً تعرضاً فردياً Individual exposure. وتكون التعرض الطبيعى من أربع جلسات أسبوعياً. واستخدم التقدير الذاتى قبل المعالجة وبعدها، وبعد ثلاثة أشهر من انتهاء البرنامج وبعد سنتين ونصف للمتابعة. وقد أدت المعالجات الثلاث الى تحسن دال احصائياً واكلينيكاً فى مجالات المشكلة الأساسية (القلق الاجتماعى وقصور المهارات) وفى الشكاوى العصابية الأخرى (الاكتئاب والوساوس والشكاوى السيكوسوماتية) وفى أسلوب العزو Attribution style، وقد استفاد المرضى من نفس الأساليب الثلاثة بدرجات متقاربة (Walzo et al., 1990).

كما قام سترافينسكى Stravynski وزميلاه (من خلال : Turner et al., 1992, p. 22-23) بمقارنة برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية مع إعادة التنظيم المعرفى Cognitive restruscturing لدى مجموعة من مرض المخاوف الاجتماعية. وتم تشخيص كل المرضى على أن لديهم اضطراب الشخصية الانسحابية Avoidant فى دليل تشخيص الأمراض النفسية وأقر

نصفهم أنهم يعانون من بعض المشكلات النفسية الأخرى المهمة. وتعرض المرضى بصورة عشوائية إما إلى برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية التقليدى (التعليمات والنمذجة، وتكرار السلوك Rehearsal والعائد Feedback والواجبات المنزلية) أو إلى برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية بالإضافة الى إعادة التنظيم المعرفى (باستخدام المواقف الماضية كمادة لتحليل الأحداث النشطة Activating events والمعتقدات غير العقلانية والمترتبات الانفعالية Emotional consequences وصراع المعتقدات Disputation of Belifs والتخطيط للافعال الجديدة) وتمت معالجة سلوكيات الهدف Target behavors فى اثنتى عشرة جلسة مدة كل منها تسعين دقيقة باستخدام تصميم الأساس المتعدد Multiple baseline : وتبين أن تكرار الأداء والقلق المرتبط.به قد تحسن بسرعة والى مدى كبير بالنسبة لسلوكيات الهدف مقارنة بالسلوكيات غير المعالجة Untreated behaviors. ومع ذلك فإن المعالجة اللاحقة للمتابعة بعد ستة شهور أظهرت أنه لا توجد فروق بين الجماعات فى بيانات المراقبة الذاتية أو بطارية قوائم التقدير الذاتى. وأظهر كل المرضى تحسناً متماثلاً عبر الزمن، ولكن دون التعميم على العلاقات الحميمة Intimate. وتفترض هذه النتائج أن التدريب على المهارات ا لاجتماعية كان فعالاً بالنسبة للأشخاص الذين يعانون من المخاوف الاجتماعية واضطراب الشخصية الانسحابية المصاحب. ونظراً لأنه لم توجد فروق بين المجموعات فإن إعادة التنظيم المعرفى لم تظهر أى تعزيز لهذه الآثار. وبتقديم المعالجة قصيرة المدى، تبين أن النتائج الايجابية التى استمرت مع المتابعة كانت مشجعة.

وفى دراسة هدفت لعلاج مجموعة من مرضى المخاوف الاجتماعية

Social phobia باستخدام إما التعرض لمعالجة طبيعية Vivo فقط، أو معالجة متكاملة تتكون من العلاج العقلانى الانفعالى، والتدريب على المهارات الاجتماعية والتعرض لمعالجة طبيعية. وقد وزع المبحوثون (٣٤ مريضاً) عشوائياً على مجموعتين تجريبية وضابطة (مجموعة انتظار). ثم قسم المبحوثون داخل المجموعة التجريبية عشوائياً الى مجموعتين فرعيتين، تعرضت احداهما للمعالجة الطبيعية بينما تعرضت الثانية للمعالجة المتكاملة. وقد كشفت المقارنات التى تمت عن فاعلية المعالجتين فى علاج حالات المخاوف المرضية ولكن على العكس من التوقع لم تكن المعالجة المتكاملة أفضل من المعالجة الطبيعية بمفردها. وكانت الفاعلية طويلة المدى لكلتا المعالجتين بعد مرور ١٨ شهراً متكافئة تكافؤاً إيجابياً (Mersch, 1995).

كما قام لوك Lucock وسالكوفيسكيز Salkovskis (1988) باستخدام برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية يقوم على أساس معرفى لعلاج ثمانى حالات من مرضى المخاوف الاجتماعية . وتكون العلاج المعرفى (الذى استغرق ثمانى جلسات جماعية بمعدل جلسة أسبوعيا) من مراقبة التفكير Thought monitoring واختبار الواقع (تجارب سلوكية) وجدولة الأنشطة وأداء الدور مع التأكيد على مطابقة الأفكار والاعتراض عليها Challinging. وكشفت النتائج عن تحسن فى درجات المرضى على مقياس الانسحاب الاجتماعى والمشقة والدرجة الكلية للمقياس، ومقياس رؤية العالم، ورؤية المستقبل فضلاً عن الدرجة الكلية على اختبار بك Beck للأسلوب المعرفى، بينما لم يظهر تحسن فى المقياس الفرعى الثالث رؤية الذات. كما أدرك المبحوثون وجود تحسن جوهرى فى تكرار حدوث الأحداث السلبية.

وعلى الرغم من أن المرضى أظهروا تحسناً كنتيجة لهذا العلاج فإن النتائج محدودة بسبب صغر حجم العينة، فضلاً عن أن تقدير النتائج اعتمد فقط على التقدير الذاتي بمفرده، كما لم توجد مقارنة فى المعالجة بين المجموعات لأن الباحثين استخدما مجموعة واحدة فقط، وكذلك عدم وجود متابعة. وكان الموضوع الحاسم هو الميكانيزم المفترض للتغير. وعلى الرغم من أن التوجه كان لاختبار فاعلية تعديل المعارف لتقليل أعراض المخاوف الاجتماعية، فإن معالجة المهارات الاجتماعية شملت كلاً من المكونات المعرفية والسلوكية، لذا فإن استخلاص عزو التغير للاستراتيجيات السلوكية أو المعرفية يعد مسألة صعبة.

وأجريت دراسة (Stravynski et al., 1994) لاختبار كفاءة برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية فى علاج اضطراب الشخصية الانسحابية Avoidant، سواء طبق فى العيادة أو مواقف الحياة الواقعية Vivo. وتكونت العينة من ٢٨ مبحوثاً من الراشدين مرضى العيادات الخارجية قسموا الى مجموعتين : الأولى تعرضت لثمانى جلسات علاجية فى المستشفى، بينما تعرضت المجموعة الثانية لثمانى جلسات أربع منها فى المستشفى، والأربع جلسات الأخرى فى مواقف الحياة الواقعية. وقد شكل هؤلاء المرضى أهداف المعالجة وأكملوا برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية الذى اشتمل على عدة أساليب لتعديل السلوك. وتم قياس الوظائف السلوكية والمعرفية والانفعالية للمبحوثين قبل وأثناء وبعد انتهاء البرنامج مباشرة، وبعد ثلاثة وستة شهور من المتابعة. وكشفت النتائج عن حدوث تحسن له معنى اكلينيكى ودلالة احصائية لدى المجموعتين. فعلى سبيل المثال كان هناك تناقص واضح فى

القلق الاجتماعى والتجنب وتخفف من المشقة والمحنة Distress فى العديد من الجوانب الاجتماعية. ومع ذلك فإن إضافة أربع جلسات فى المواقف الطبيعية قد ارتبط بمعدل اخفاق مرتفع ولم يعزز النتائج التى وصل إليها المبحوثون.

### ٥ - الدراسات التى أجريت على الحالات المرضية الأخرى :

بالإضافة الى فئات الدراسات الأربع السابقة نجد أن هناك مجالات أخرى تم فيها توظيف برامج تنمية المهارات الاجتماعية والتدريب عليها بغرض تحقيق أهداف معينة. ففى مجال تعاطى الكحول والمخدرات أجريت عدة دراسات لتوظيف التدريب على المهارات الاجتماعية للتوقف عن الشرب أو للوقاية من الانتكاس Relapse prevention. وتقوم هذه الدراسات وغيرها على افتراض أساسى مؤداه أن العديد من متعاطى الكحول والمخدرات لديهم نقص فى المهارات المعرفية والسلوكية الضرورية للتغلب بفاعلية على مواقف مشكلات الحياة اليومية. كما أن برامج تنمية المهارات الاجتماعية تقوم على أساس أن الوظائف الاجتماعية غير الملائمة أو القاصرة inadequate هى بوجه عامة نتيجة لقصور المهارات السلوكية النوعية. وبالتالى فتحسين هذه المهارات أو التغلب على الصعوبات سوف يؤدى الى توافق أفضل للفرد وأداء أمثل لوظائفه. ومن هذه الدراسات دراسة هيرمالن وزملائه (Hermalin et al., 1990)، ودراسة مونتى وزملائه (Monti et al., 1994).

وفى المجال الجنائى أجريت محاولات عديدة لتنمية المهارات الاجتماعية والتدريب عليها لدى المذنبين والمجرمين فى السجون (Needs, 1995)، والذين ارتكبوا جرائم متباينة (Calabrese & Hawkins, 1988) وفئات متعددة من المرضى العقليين المزمنين (Douglas & Mueser, 1990) ولدى الشباب الذى

يعانون من صعوبات التعلم للانتقال من المدرسة الى العمل (Clement et al., 1992) واضطراب الاتصال التليفونى الفاحش Obscene telephone caller (Moergen et al., 1990) وغير ذلك من الدراسات التى كانت نتائجها فى الغالب إيجابية بشكل يدعم كفاءة برامج تنمية المهارات الاجتماعية وجدواها فى مساعدة العديد من الأشخاص فى التغلب على صعوبات التفاعل الاجتماعى وزيادة كفاءتهم الاجتماعية.

**تعليق على الدراسات الأجنبية:**

أمكن الحصول على عدد كبير من الدراسات الأجنبية التى عنيت بتنمية المهارات الاجتماعية والتدريب عليها لدى قطاعات عديدة من الأفراد الأسوياء والمرضى : شملت مرضى المخاوف المرضية والاكتئاب والفصام والتأخر العقلى والجانحين والمجرمين وذوى صعوبات التعلم والمتأخرين فى الارتقاء وذوى اضطرابات الشخصية وغير ذلك مما سبق عرضه على مدار الجزء السابق. ولكن هناك العديد من جوانب القصور والمآخذ المنهجية والعلمية التى يمكن أن توجه إلى هذه الدراسات وذلك كما يلى:

(١) التفاوت الكبير فى المدى العمرى للعينات التى استخدمت. ففى دراسة هايز وزملائه (Hayes et al, 1995) على سبيل المثال تراوح المدى العمرى لعينة بين ١٨–٦٥ ، وفى دراسة ميرش (Mersch, 1995) تراوح المدى العمرى للعينة بين ١٩–٥٩ سنة . بينما تراوح المدى العمر للعينة فى دراسة دوبسون وزملائه (Dobson et al., 1995) بين ١٨–٥٥ سنة. والعينات بهذا الشكل غير متجانسة لأنها لا تمثل جمهوراً واحداً

ومن ثم فالتعميم من نتائجها غير دقيق، هذا فضلاً عن أن التفاعل الإيجابى بين أفراد ينتمون إلى مستويات عمرية متباينة يكون مسألة صعبة، حتى ولو كانت عينات الدراسة من المرضى مثلما هو الأمر فى غالبية الدراسات التى كانت عيناتها متفاوتة العمر. فشكل وطبيعة التفاعل الاجتماعى للأطفال غير مثيلة لدى المراهقين ، وكلاهما يختلف عن تفاعل الراشدين أو المسنين. وبالتالى فالمهارات التى تحكم هذا التفاعل تتباين بين هؤلاء الأشخاص وبخاصة مهارات الاتصال والتخاطب والصداقة (أبو سريع، ١٩٩٣ « أ »؛ ١٩٩٣ «ب»؛ (Nelson-Jones, 1990.

(٢) دمجت الدراسات بين الذكور والاناث فى جلسات البرامج التدريبية التى تمت، وأهملت الفروق المتوقعة بين المجموعتين فى الاستفادة من هذه البرامج وتوظيفها بالشكل المناسب. واذا كان ضم الإناث مع الذكور فى مجموعات واحدة للتدريب مردود عليه بأن ذلك يعكس طبيعة التفاعل الاجتماعى فى المجتمعات الغربية، فإن عدم فصل نتائج المبحوثين فى المعالجات الاحصائية والتقويمية وتحديد دلالات الأداء لكل مجموعة يعد قصوراً اجرائياً ومنهجياً (Bulkeley & Gramer 1994; Pfiffner & McBurnett, 1997) وهذه الملحوظة وثيقة الصلة بالملحوظة السابقة الخاصة بالتفاوت فى المدى العمرى لعينات الدراسات الخاصة بتنمية المهارات الاجتماعية لدى مختلف الجماعات وبخاصة المرضى السيكاتيريين.

(٣) على الرغم من النتائج الايجابية التى كشفت عنها مختلف الدراسات السابقة فى عمومها مما يدعم كفاءة برامج تنمية المهارات الاجتماعية

المساهمة فى تحسين الكفاءة الاجتماعية سواء لدى الأسوياء أو المرضى، فإن هناك بعض الدلالات المهمة فى هذا الصدد:

(أ) هناك نتائج أمبريقية معاكسة للاتجاه السابق فيما يخص فاعلية هذه البرامج بمفردها فى علاج الفصام (Kendall & Hammen, 1995, P. 326) ومع المشكلات السلوكية للمراهقين (Templeton, 1990) ومع اضطرابات الانتباه (Pfiffner & McBurnett, 1997).

(ب) بمراجعة التراث القائم حول فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية مع الأطفال والمراهقين تم استخلاص أنه على الرغم من أن تنمية المهارات الاجتماعية مكون ضرورى من شأنه أن يحدث تغيرات فى الحياة الواقعية للأطفال الذين تنقصهم الكفاءة الاجتماعية، فإنها لا تكون دائماً كافية. فالمحاولات التى تتم بغرض تحسين أو تنمية الوظائف الاجتماعية للفرد يجب أن تضع فى اعتبارها كذلك عوامل المحيط الاجتماعى وإعادة تنظيم البيئة الاجتماعية Restructuring من أجل أحداث تغيرات مستمرة (Ogilvy, 1994).

(جـ) هناك انتقاد يتكرر لبرامج التدريب مع المهارات الاجتماعية لدى المرضى المزمنين مؤداه أن التغيرات فى ذخيرة المهارات الاجتماعية لا تظهر غالباً فى شكل فروق جوهرية كبيرة (ملموسة) فى نوعية حياة المرضى (Turner et al., 1992, P. 149).

(٤) كان التوكيد مهارة محورية فى معظم الدراسات، وحظى باهتمام غالبية الباحثين الأجانب فى مجال التدريب على المهارات الاجتماعية، سواء فى الدراسات التى أجريت على المرضى أو الأسوياء، أو الأطفال والمراهقين والراشدين.. إلخ (Cianni & Horan, 1990; Ratos, 1991; Thompson et al., 1996) بينما حظيت مهارات اقامة علاقات مع الآخرين وعقد صداقات باهتمام أقل مما ناله توكيد الذات. فحتى فى الدراسات التى تمت لتنمية بعض مهارات الصداقة والتخاطب كان التوكيد ضمن المهارات التى غطتها البرامج (Morgan & pearson, 1994).

(٥) استخدمت بعض الدراسات برامج علاجية متكاملة Integerated لحالات سيكايترية أحد مكوناتها التدريب على المهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى أنواع أخرى من العلاج النفسى (Mersche, 1995) والدوائى (Marder et al., 1996) ولم توضح طبيعة الاسهام النسبى لكل أسلوب علاجى من هذه الأساليب. فحتى لو كانت نتيجة استخدام هذه البرامج ايجابية بشكل يدعم فاعليتها وكفاءتها فى صورتها المتكاملة، فإنه يفضل تحديد الاسهام النسبى لهذه الأساليب من خلال تطبيقها على عدة مجموعات فرعية (لها نفس الخصال)و تتلقى كل مجموعة أحد هذه الأساليب وتتم المقارنة فيما بينها وبين مجموعة ضابطة أو أكثر. وهذا ما فعلته بعض الدراسات بالفعل فى ظل تصميم تجريبى محكم (Barkstrom, 1997).

**جوانب الالتقاء والافتراق بين الدراسات العربية والأجنبية :**

بعد أن انتهينا من عرض فئتى الدراسات العربية والأجنبية التى تناولت برامج تنمية المهارات الاجتماعية وتطرقنا إلى أهم ملامح هذه الدراسات وجوانب القصور التى تكتنفها، سنقوم فى هذا الجزء بإجراء مقارنة بين هاتين الفئتين من الدراسات فى عمومها من حيث جوانب الاتفاق والافتراق بينهما (هذا بالطبع مع مراعاة التفاوت الكبير فى عدد الدراسات التى أنجزت فى كل فئة منهما) وذلك كما يلى :

**أولا : جوانب الاتفاق بين الدراسات العربية والأجنبية :**

هناك جوانب اتفاق عديدة أهمها ما يلى:

(١) استخدم معظم هذه الدراسات التصميم القبلى - البعدى فى ظل وجود مجموعة ضابطة، حيث كان يتم إجراء قياس قبلى وبعدى لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة فى المهارات الاجتماعية التى تهدف البرامج إلى تنميتها، وتتعرض المجموعة التجريبية للمعالجة Treatment أو التدخل العلاجى Interrention، بينما لا تتعرض المجموعة الضابطة لهذه المعالجة (Campbell & Stanley, 1981) .

(٢) حظيت تنمية مهارة التوكيد باهتمام أغلب الباحثين سواء العرب (مظلوم، ١٩٩٢؛ حسين، ١٩٩١؛ حسن، ١٩٩٠) أو الأجانب (Ratos, 1991; Briet, 1990) مع فارق أساسى أن الدراسات العربية (المصرية تحديداً)، لم تعن إلا بالسلوك التوكيدى بشكل محدد، بينما عُنيت الدراسات الأجنبية بتنمية أشكال أخرى من المهارات الاجتماعية بجانب مهارة التوكد (Erwin, 1994; Holin & Trower, 1988).

(٣) تمت أغلب الجلسات العلاجية والتدريبية فى صورة جمعية لمجموعة من الحالات المتماثلة تراوح عدد مبحوثيها فى الدراسات الأجنبية بين ٦-١٢ مبحوثاً (Young et al.; Reed, 1994; 1988) بينما تراوح عدد المبحوثين فى الدراسات العربية بين ٥-١٠ مبحوثاً فى الجلسة الواحدة (الفخرانى، ١٩٩١؛ عبدالعظيم، ١٩٩١). وفى بعض الحالات تجاوز عدد المبحوثين الأعداد السابقة المشار إليها (Repler et al., 1998; Thorkldesen et al., 1989) .

(٤) استخدم الباحثون سواء العرب أو الأجانب عدة أساليب ثبتت كفاءتها فى برامج تنمية المهارات الاجتماعية وهى التعليمات والنمذجة وأداء الدور والعائد والتدعيم الاجتماعى والواجبات المنزلية وغيرها. ومعظم هذه الأساليب مستمدة من نظرية التعلم الاجتماعى المعرفى التى طورها باندورا وما زالت لها تأثيرات بارزة على العلاج السلوكى وتعديل السلوك عموماً وبرامج تنمية المهارات الاجتماعية والتدريب عليها على وجه الخصوص (Bandura, 1986) .

**ثانياً: جوانب الافتراق بين الدراسات العربية والأجنبية:**

تتمثل أهم جوانب الافتراق أو الاختلاف بين هاتين الفئتين من الدراسات فيما يلى:

(١) اهتمت الدراسات الأجنبية بمدى واسع من الحالات المرضية السيكايترية التى وجهت اليها برامج تنمية المهارات الاجتماعية شملت مختلف الحالات المشخصة اكلينيكياً وكان مرضى الفصام والتأخر العقلى

والمخاوف الاجتماعية أكثر هذه الحالات المرضية التى نالت الاهتمام، بينما أجريت كل الدراسات العربية بلا استثناء على جمهور من الأسوياء ثم تحديد عيناته من خلال تطبيق بعض المقاييس الاكلينيكية على عدد كبير من المبحوثين ثم اختيار المبحوثين الذين يحصلون على الدرجات المرتفعة على هذه المقاييس. وهذا إجراء عليه العديد من التحفظات تتعلق بثبات وصدق هذه المقاييس، وإلى أى مدى يمكن الثقة فى نتائجها التى يترتب عليها إجراءات برامج تنمية المهارات الاجتماعية.

(٢) أنجز الدراسات الأجنبية فى أغلب الأحيان فريق بحثى، والقليل هو الذى قام بانجازه أفراد (Bllack et al.; 1992, Donahue et al.; Brown et al., 1995) ، بينما تمت الدراسات العربية بجهود فردية فى كل الحالات (أنظر: الفخرانى، ١٩٩٢؛ حسن، ١٩٩٠؛ حسين، ١٩٩١). وهذا يدعم الاستخلاص الذى وصلنا إليه مسبقاً عند التعليق على الدراسات العربية، حيث خلصنا أنها قليلة نظراً لأنها تحتاج إلى جهد بشرى ومتسع من الوقت، فضلاً عن تكلفتها المادية الكبيرة مقارنة بالبحوث الأخرى.

(٣) بالإضافة لجلسات تنمية المهارات الاجتماعية الجمعية التى استخدمتها الدراسات الأجنبية، وتتفق فيها مع الدراسات العربية (Hunt & Marshall, 1992, P. 226) فإنها تتمايز عنها بأنها استخدمت جلسات فردية (Marshall et al., 1993) . وفى أغلب الأحيان كانت حالات مرضية (Marshall et al., 1993) .

(٤) اعتمدت الدراسات العربية على أساليب التقرير الذاتى للمبحوثين بشكل أساسى لتقويم التحسن الذى حدث فى المهارات الاجتماعية ومقارنته بمستوى المهارات قبل التدخل Intervention أو المعالجة Treatment بينما استخدمت الدراسات الأجنبية أساليب أخرى، بالإضافة إلى التقرير الذاتى للمبحوثين، منها تقديرات المدرسين والآباء (Morgan & Pearson, 1994; Verduyn et al., 1990) . وأحياناً تقارير جماعات الأقران Pears نظراً لدورها المهم التى يمكن أن تنهض به سواء فى مراحل العلاج أو التأهيل وبخاصة فى الحالات المرضية السيكايترية (Lochman, Sacks & Caylord - Ross, 1989; et al., 1993) .

(٥) قدم عدد كبير من الدراسات الأجنبية برنامج تنمية المهارات الاجتماعية فى اطار برامج علاجية متكاملة للمرضى النفسيين شملت العلاج الدوائى والعلاج النفسى (Mersch, 1995) بينما قدم برنامج تنمية المهارات الاجتماعية وبخاصة تنمية السلوك التوكيدى مستقلاً تماماً فى الدراسات العربية (عبدالعظيم، ١٩٩١؛ النملة، ١٩٩٥؛ بدوى، ١٩٩٠)، ويرجع ذلك دون شك لطبيعة العينات التى طبقت عليها هذه البرامج وحاجة المرضى لتدخل علاجى مكثف. ففى الدراسات الأجنبية طبقت برامج تنمية المهارات الاجتماعية على حالات مرضية مشخصية سيكايترياً، سواء كانت هذه الحالات من مرضى العيادات الخارجية أو مقيمين فى مؤسسات علاجية (Turner et al., 1992) .

## المشكلات المنهجية والعملية فى برنامج تنمية المهارات الاجتماعية عموماً:

بالإضافة إلى الانتقادات السابقة النوعية للدراسات التى عرضنا لها، فإن هناك مشكلات منهجية ومشكلات تتعلق بالبرامج المتاحة عموماً. وهى مشكلات أثيرت منذ فترة وما زالت مطروحة حتى الآن لأنها لم تجد حلولاً حاسمة رغم الجهود المستمرة التى تبذل فى هذا الصدد، ومن ثم فإن هناك حاجة ماسة لرصد هذه المشكلات بنوعيها وذلك كما يلى:

### أولا: جوانب القصور المنهجية:

من أهم جوانب القصور المنهجيـة التى تواجـه برامج تنمـية المهارات ما يلى :

(١) على الرغم من الكم الكبير من تعريفات المهارات الاجتماعية الذى قدم، فإنه لا يوجد تعريف ملائم يلقى قبول غالبية الباحثين (Corsini, 1994, p. 444) بل أن أغلب التعريفات الموجودة لا تعكس سوى الاهتمام الخاص للباحث أو لفريق البحث الذى يضع التعريف (أبو سريع ١٩٨٦، ص ٦). ومن ثم كان الاعتقاد بأن التعريفات الأكثر فائدة للمهارات الاجتماعية هى التى تبرز فى سياق المهارات النوعية التى يتم التدريب عليها وتنميتها. فالدقة غير ممكنة على المستوى الأكثر عمومية وشمولاً فى تعريف المهارات الاجتماعية (Corsini, 1994, p. 444) ويترتب على مشكلة التعريف مشكلة القياس والتقدير للمهارات الاجتماعية التى يتم تناولها فى برامج التدريب . فلا يمكن تقدير أى شىء غير محدد وقياسه قياساً جيداً. ومعظم مناحى التقدير تستخدم مزيج

من الاستخبارات ومقاييس التقدير الذاتى للسلوك والمعارف و/أو الاستجابات الوجدانية والملاحظات الواقعية، وتمثل أداء الدور . أما بالنسبة للاختبارات النفسية التقليدية، فلم تستخدم بصورتها النموذجية. لذلك لا توجد مسميات مقننة للمهارات الاجتماعية ولا مجموعة تقدير وقياس موحدة، وهذا لا يمكن الباحثين من المقارنة بشكل نوعى بين فاعلية التدريب عبر مختلف البرامج (المرجع السابق، ص ٣٤٤). فقد أفصح العديد من الباحثين مراراً عن ضحالة أو سوء الكفاءة السيكومترية لأساليب القياس والتقدير التى تستخدم فى بحوث المهارات الاجتماعية، وبخاصة قوائم التقدير الذاتى. فالقليل منها هو الذى يتميز بمعاملات ثبات وصدق مميزة. فهى عادة متعددة الأبعاد Multidimentional ونوعية الموقف والثقافة، وامكان التنبؤ بالأداء عليها ضعيف (Manstead et al., 1996, P. 606) . هذا على الرغم من وجود جهود حديثة نتج عنها قوائم جيدة لقياس المهارات الاجتماعية وممكن استخدامها بكفاءة (انظر : (Riggio, 1989; Dohahoe et al., 1990; Lorr et al., 1991) .

(٢) إن العناية بتحديد أبعاد المهارات الاجتماعية أقل مما يجب سواء فى الدراسات العربية أو الأجنبية ففى الدراسات العربية لم نتمكن من الحصول الا على دراستين أساسيتين فى هذا الجانب : الأولى أجراها طريف شوقى، (١٩٨٨) عن أبعاد السلوك التوكيدى، والأخرى إجراها أسامة أبو سريع (١٩٩٣) عن أبعاد الصداقة. وفى الدراسات الأجنبية يبدو أن عدد الدراسات التى عنيت بأبعاد المهارات الاجتماعية أقل بكثير من مثيلتها التى وجهت لتنمية هذه المهارات. فهناك فجوة كبيرة بين

الكم الهائل من البحوث التى أجريت لتنمية المهارات الاجتماعية والتدريب عليها من ناحية والدراسة النظرية للمهارات الاجتماعية بهدف التعرف على مكونات السلوك الاجتماعى الماهر والارتباطات بين هذه المكونات، وطرق قياسها من ناحية أخرى. ولعل ذلك ما دفع كوران (Curran, 1979, P. 321) إلى الدعوة لتدارك تلك الفجوة التى نشأت بسبب عدم التناسب بين عدد الدراسات التى اقتصرت على تقديم تدريبات للمهارات الاجتماعية لعينات مختلفة، وبين النذر القليل من الدراسات التى أخذت على عاتقها مواجهة المشكلات النظرية والمنهجية الملحة مثل تعريف المهارات الاجتماعية، وتحديد أبعادها أو مكوناتها، وأساليب قياسها (أبو سريع، ١٩٨٦ ، ص٣).

وإذا كان الأمر كذلك على المستوى العالمى مع كثرة الدراسات والبحوث التى هدفت إلى تحديد أبعاد أو مكونات المهارات الاجتماعية فإن الأمر على المستوى المحلى يصبح أكثر صعوبة فى ظل ندرة الدراسات التى تناولت المهارات الاجتماعية عموماً، وبرامج تنميتها خصوصاً (أبو سريع، ١٩٩٣ أ ؛ ١٩٩٣ ب؛ شوقى، ١٩٩٨). فالواقع أن مشكلة تحديد أبعاد المهارات الاجتماعية على علاقة وثيقة بمشكلة تعريف المهارات الاجتماعية وأساليب قياسها، فلابد أولاً من التحديد الدقيق لمفهوم المهارات الاجتماعية، وتصميم مقاييس مناسبة لقياسه، ثم الاتجاه إلى إجراء دراسات عاملية صارمة لتحديد أبعاده بدقة فى ضوء مراعاة العديد من المتغيرات على سبيل العمر والجنس والتعليم والمرض.. إلخ. وعلى هذا الأساس يجب أن تنطلق برامج تنمية المهارات

الاجتماعية. فالتقدم الحقيقى الذى يمكن أن يحدث فى برامج تنمية المهارات الاجتماعية يتوقف إلى درجة كبيرة على النمو المتوقع فى الجوانب النظرية التى تقوم البرامج على أساسها.

(٣) يرى بعض الباحثين أن مفهوم الكفاءة الاجتماعية Social competence الذى تستخدمه معظم الدراسات الخاصة بتنمية المهارات الاجتماعية مفهوم غير محدد ويحتاج إلى إعادة صياغة حتى يستخدم بنفس المعنى والدلالة فى مختلف الدراسات (Gumpel, 1994) . فقد تتسع حدود المفهوم أو تضيق حسب أهداف البرامج وطبيعة العينات التى تتم تنمية مهاراتها مما يترتب عليه حدوث تناقض فى النتائج التى يتم الوصول إليها. فالكفاءة الاجتماعية المطلوب تنميتها لدى المتأخرين عقلياً تأخراً جسيما Profound ، أو شديداً Severe، غير تلك المطلوب تنميتها لدى المتأخرين تأخراً خفيفاً Mild . ففى هذه الحالات تتفاوت المهارات الاجتماعية التى تمثل هدف البرامج من العناية بالحاجات الشخصية إلى أداء بعض المهام الروتينية البسيطة مثل ربط الحذاء أو استخدام النقود وعدها ومعرفة دلالتها (أبو سريع، ١٩٨٦ ، ص ٧). وهذا بالطبع يختلف عن المهارات التى تهدف البرامج إلى تنميتها لدى بعض مرض الفصام الذين يعانون من الانسحاب الاجتماعى (Hayes et al., 1995) أو مرض الخجل (النملة، ١٩٩٥). وهذا كله يختلف عن أهداف البرامج التى ترمى إلى تنمية السلوك التوكيدى أو مهارات التخاطب اللفظى لدى الأسوياء.

(٤) ضآلة الصدق البيئى Ecological validity . فإلى أى حد يمثل موقف التدريب الحياة الواقعية للمتدرب فى برامج المهارات الاجتماعية؟ فغالباً

ما تجرى البرامج ويتم التدريب فى بيئات (فيزيقية واجتماعية.. إلخ) أوجه الشبه بينها وبين العالم الواقعى ضئيل، ومن ثم تصبح إمكانية التعميم مشكلة (Mueser et al., 1995; Manstead et al., 1996, P. 606) .

(٥) ما زال اختيار المبحوثين فى كل من البحوث والعلاج يمثل مشكلة منهجية مهمة. فهم يختارون اختياراً ذاتياً، ويتسمون غالباً بدرجات ذكاء أعلى من الأشخاص المتوسطين، كما أنهم يكونوا غير متجانسين. وافترض كوران Curran ضرورة استخدام اجراءات حذرة لتحديد قصور المهارات النوعية للمبحوثين قبل البدء فى البرنامج حتى يمكن قياس الأثر النوعى والكلى للبرنامج بكفاءة (Manstead et al., 1996, p. 606) . فالقليل من الدراسات هو الذى تم فيه تثبيت درجات ذكاء المبحوثين من خلال التأكد بأن جميع المبحوثين متوسط الذكاء (Sacks & Gaylord-Ross, 1989) .

(٦) القليل من الدراسات هو الذى حاول إجراء تقدير متابعة وثيق وممتد لاختبار قابلية النتائج للتعميم عبر الزمن والمواقف والمهارات واستمرار الأثر ورغم مناقشة هذه المشكلة بصورة مكثفة (Mueser et al., 1995) فانها مازالت تمثل ثغرة كبيرة فى برامج التدريب على المهارات الاجتماعية.

(٧) اعتمد العديد من الدراسات على الدلالة الاحصائية للفروق فى أداء المجموعات التجريبية التى تتعرض لبرامج التدريب على المهارات الاجتماعية، والمجموعات الضابطة، أو الفروق بين القياسين القبلى والبعدى. وكانت دلالة الفروق فى بعض هذه الدراسات ضئيلة ولا يمكن الاعتماد عليها بعمل تعميمات عن الآثار الإيجابية لهذه البرامج

(أنظر Reed, 1994). كما كانت إجراءات التحليل الاحصائى المتعدد Multivariate التى استخدمتها بعض الدراسات بسيطة وغير مناسبة ولا توفى بالغرض من استخدامها (Manstead et al., 1996, P. 606) .

### ثانيا: المشكلات الخاصة بالبرامج المتاحة:

إن الجوانب المنهجية فى برامج التدريب على المهارات الاجتماعية ليست فقط هى التى كانت عرضة للانتقادات، ولكن البرامج المتاحة يكتنفها هى الأخرى العديد من جوانب القصور التى أثارها مارزلير Marzillier منذ فترة طويلة ولم يحسم العديد منها حتى الآن وتدور حول عدة أساسية هى:

### (١) نوع برامج المهارات الاجتماعية المقترح :

تختلف البرامج بشكل جوهرى طبقاً لمضمونها وطولها، وفى تأكيدها على أساليب معينة للتدريب دون غيرها. ومن ثم فإن المقارنة بين مختلف الأساليب، أو اجراء تحليل التحليل Meta analysis لنتائج مختلف الدراسات سوف تواجه بالعديد من المشكلات. ولذلك لكى يتم تقدير فاعلية مختلف البرامج لا بد أن تتعرض مختلف المجموعات لأنواع واحدة ومقادير متكافئة من المعالجات Treatments . ويرتبط بهذه المشكلة مشكلة أخرى تتعلق بالمرضى المقيمين فى المستشفيات In-patient، وأيضاً مع عدد من مرضى العيادات الخارجية Out-patient، حيث نجد أن العلاجات الاضافية (عقاقير الاسترخاء Relaxation drug والتحليل النفسى وغيرها) تقدم للمرضى جنباً إلى جنب مع برامج التدريب على المهارات الاجتماعية. وبالتالى يصبح من الصعب جداً

تحديد سبب التغير الذى حدث (أو انخفاض التغير) عبر الزمن، لأن ذلك ربما يرجع إلى التدريب على المهارات الاجتماعية، أو إلى العلاج الآخر، أو إلى الجمع بين الأسلوبين العلاجيين . هذا فضلاً عن أثر تناقل المعلومات أو تسربها بين المرضى الذين يتلقون علاجات مختلفة .(Manstead et al., 1996, p. 605)

**(٢) لماذا تتعرض المجموعة الضابطة؟**

تتمثل هذه المشكلة فى وضع المجموعة الضابطة فى الدراسات التى تجرى على المرضى، أياً كان نوع المرض. فالمفروض طبقاً للتصميم التجريبى النموذجى أن تتعرض المجموعة التجريبية للاجراء التجريبى (البرنامج) ولا تتعرض له المجموعة الضابطة . فهل يجوز خلقياً أن تترك مجموعة من المرضى دون علاج، وبخاصة إذا كان برنامج تنمية المهارات الاجتماعية هو الإجراء العلاجى الوحيد؟ الاجابة بالطبع لا؟ وإذا كانت الاجابة بلا فما هو المطلوب عمله فى هذه الحالة؟

**(٣) تأثير المعالج** Therapist effect :

تبين من مختلف أشكال العلاج النفسى أن سمات المعالج وخصاله (العمر والجنس والشخصية والحماس والتعصب) يمكن أن تؤثر تأثيراً كبيراً من سلوك المرضى أو الأفراد الذين يتعرضون لبرامج التدريب على المهارات الاجتماعية.وهذا يعنى أنه إذا أظهرت إحدى المعالجات آثاراً أقل ايجابية من الأخرى، فإن السبب ربما يكمن فى شخصية المعالج أكثر مما يرجع إلى البرنامج العلاجى الذى يقدم. وبصورة مشابهة فإن الآثار

التى ترجع للمعالج قد تؤثر فى تقديرات المرض قبل العلاج وبعده (Manstead et al., 1996 P. 605) . وربما يبدو أن نوع الجنس أكثر هذه المتغيرات أهمية فى التأثير على سلوك الأفراد. فهل تأثير المعالج أو الباحث مع مجموعة من المبحوثات أو المريضات يماثل تأثيره مع مجموعة من المبحوثين أو المرضى. والعكس صحيح، هل تأثير المعالجة أو الباحثة مع مجموعة من المبحوثين أو المرضى يماثل تأثيرها مع مجموعة من المريضات أو المبحوثات؟.

**(٤) تأثير الجاذبية الجسمية Physical attractiveness للمبحوثين :**

إذا كان تأثير المعالج أو القائم ببرنامج تنمية المهارات الاجتماعية يمكن أن يؤثر سلباً فى سلوك المتدرب كما رأينا فى النقطة السابقة، فإن الجاذبية الجسمية للمتدربين يمكن أن تؤثر هى الأخرى فى تقدير الباحثين لسلوكهم الاجتماعى الماهر الذى يتم تدريبهم عليه. فقد استخلص كالفرت (Calvert, 1988) فى مراجعة له أن هذه المشكلة تبرز من خلال الادراك العام للجاذبية الجسمية والكفاءة الاجتماعية على أنهما مرتبطان ارتباطاً ايجابياً . فهل فعلاً هذه العلاقة قائمة بهذا الشكل؟ أو هل تؤثر الجاذبية الجسمية على تقديرات المهارات الاجتماعية، ولقد حاول هوب وميندل (Hope & Mindell, 1933) الاجابة عن هذه التساؤل فى دراسة قاما بها، وفيها طلب من المبحوثين أن يقوموا بعمل تقديرات إجمالية أو عامة. Global للمهارات الاجتماعية والجاذبية الجسمية لمجموعة من المتحالفين Confederate مع الباحث الذين كانت التعلمات الموجهة إليهم أن يقوموا بتغيير مظهرهم

الخارجي Apperance وسلوكهم لكى يظهروا جذابين أو غير جذابين، وماهرين اجتماعياً وغير ماهرين. وأشارت النتائج إلى أن السلوك الماهر اجتماعياً تم تقديره على أنه أكثر كفاءة عندما قدمه شخص جذاب مقارنة بشخص آخر غير جذاب. ومعنى ذلك أن الجاذبية الجسمية ليس لها تأثير على تقديرات السلوك غير الكفء عموماً ولا تعوض فقر المهارات الاجتماعية سواء فى ذلك مهارات التوكيد أو مهارات التفاعل الاجتماعى بين الأشخاص من الجنسين.

**(٥) إهمال الفروق الفردية :**

أهملت كثير من دراسات فعالية Effectiveness وتقدير Assessment الفروق الفردية بين الأفراد الذين يتعرضون للبرامج العلاجية. ونظراً لوجود مثل هذا التباين Variation بين المرضى، فإنه من المهم النظر بعناية أكبر للفروق الفردية فى كل من حالتى التخطيط لعلاج الفرد وفى اجراء البحوث التقويمية . وعلاوة على ذلك، فإن تحليل الفروق الفردية قبل التدخل العلاجى يسمح بالمقارنة بين المرضى سواء الذين استمروا فى العلاج أو الذين لم يواصلوا العلاج (Manstead . et al., 1996, P. 606)

**(٦) مقاييس دلالة التغير :**

تتمثل هذه المشكلة فى أنه من الصعب تحديد من يقوم بتقويم التغير الذى يحدث للمتدربين (المريض أو أقرانه أو المعالج) وطبيعة المحكات المستخدمة (التى يطلق عليها مقاييس التقدير العامة للدفء

Wormth والتوكيد والسعادة أو المقاييس المفصلة مثل اتصال العين) ونظراً لأن المهارات الاجتماعية ليست متحررة من أثر الثقافة وغير مرنة Inflexible وليست ثابتة عبر الزمن، فإنه من الصعب تحديد طبيعة التغير بصورة قاطعة . فالدلالة الاحصائية فى شكل التغيرات فى السلوك الاجتماعى قبل العلاج وبعده ربما لا تكون فى حد ذاتها مقياساً جيداً للتغير (Mansterd et al., 1996, p. 606-607) .

(٧) كيف نضمن أن برامج التدريب على المهارات الاجتماعية التى تتم لا يكون لها آثار جانبية سلبية؟ على سبيل المثال كيف نطمئن أن برامج السلوك التوكيدى لا تؤدى إلى زيادة السلوك العدوانى، وبخاصة أن الحدود بين التوكيد والعدوان مائعة وتحتاج إلى إجراء المزيد من البحوث لصياغتها بدقة.

(٨) تعد الفروق الثقافية بين المجتمعات الغربية من ناحية والمجتمعات العربية من ناحية أخرى فى مختلف أشكال التفاعل الاجتماعى عموماً، والتفاعل بين الذكور والاناث على وجه الخصوص مشكلة شديدة الأهمية ترمى بظلالها على موضوع تنمية المهارات الاجتماعية وأساليب التدريب عليها. وذلك نظراً لتباين أنساق القيم والمعتقدات والعادات والتقاليد وسمات الشخصية بين هذه المجتمعات وبعضها البعض وكذلك فى الامكانات الفنية والبشرية المتاحة (Chimienti & Trilivas, 1995; Yusa & Liberman, 1993) . ومن ثم علينا أن نحتاط قبل تعميم نتائج الدراسات الأجنبية وتقبلها كما لو كانت صادقة ونافعة بغض النظر عن السياق الاجتماعى الذى تكشفت فيه. وينسحب ذلك على نتائج الدراسات التى هدفت إلى تحديد أبعاد أو مكونات المهارات الاجتماعية،

وأساليب قياسها وبخاصة مقاييس التقدير الذاتى، والأساليب التى تستخدم فى البرامج وامكان توظيفها فى المجتمع العربى. وهنا نسوق مثال واحد لأحد الأساليب التى يستخدمها الباحثون الغربيون فى برامج تنمية المهارات الاجتماعية بما يدعم الاستخلاص السابق، وهو يستخدم لتيسير التفاعل الاجتماعى بين الجنسين ودعم التعبير الانفعالى للأفراد . ويطلق على هذا الأسلوب: خذ الوجدان واعطه Take & give affection . وفى هذا الأسلوب يقف المتدرب وسط مجموعة من المتدربين، وهو مغمض العينين ويقترب منه شخص من الجنس الآخر، ويأخذ فى التعبير عن وجدانه وانفعالاته ورغباته بطرق متباينه تشمل العناق والتقبيل والملامسة الجسدية (أبو سريع، ١٩٩٣آ، ص ٢٦٠) وعلى ذلك فإن الدراسات العربية فى مجال تنمية المهارات الاجتماعية فى أمس الحاجة لإنجاز الآتى :

( أ ) تحديد أبعاد ومكونات المهارات الاجتماعية بالشكل الذى يناسب ثقافتنا العربية.

(ب) تطوير أساليب قياس تتسم بكفاءتها السيكومترية وأن تكون متنوعة فى طبيعتها، بحيث لا يقتصر الأمر على مقاييس التقدير الذاتى وبخاصة الاستخبارات.

(ج) تدريب الباحثين على أساليب وفنيات التدريب على المهارات الاجتماعية، بحيث تضمن أداءً أفضل فى البرامج التى تنفذ.

( د ) توسيع نطاق الجمهور الذى يمكن أن يستفيد من هذه البرامج، بحيث لا يقف الأمر عند حدود طلاب الجامعة أو المدارس الثانوية.

## خاتمة (وماذا بعد؟)..

عرضنا فيما سبق للأسس النظرية والاجرائية والمنهجية التى تقوم عليها برامج تنمية المهارات الاجتماعية، وتناولنا الدراسات السابقة (العربية والأجنبية) تناولاً نقدياً من شأنه أن يدفع لمزيد من الارتقاء بهذا المجال الحيوى شديد الأهمية. ولاحظنا أن برامج تنمية المهارات الاجتماعية إجراء مرن ليس فقط بمفاهيم أنواع المهارات التى يمكن تدريب الأفراد عليها والجمهور الذى يمكن أن تستخدم معه، ولكن أيضاً بمفاهيم شكل التدريب نفسه، حيث يمكن استخدامه فى صورة جمعية أو فردية، ويمكن استخدام العديد من الأساليب أو الفنيات بما يناسب طبيعة المهارات التى يتم التدريب عليها والجمهور الذى يتعرض للبرامج. هذا فضلاً عن النتائج الايجابية التى تمخضت عن هذه البرامج مع قطاع كبير من الأسوياء والمرضى النفسيين مما يدعم فاعليتها وكفاءتها فى زيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الأفراد الذين يعانون من صعوبات أو قصور فيها، ويجعلهم أكثر قدرة على التفاعل الاجتماعى المثمر بالشكل الذى يحقق التوافق النفسى والاجتماعى لهم. ولكن هناك العديد من التساؤلات التى تمخضت عن الاستعراض السابق لتراث الدراسات التى اهتمت بتنمية المهارات الاجتماعية وتدريب الأفراد عليها مما يجعل الحاجة ماسة إلى إجراء مزيد من الدراسات والبحوث حولها وهى:

- ما هى المدة التى اللازمة للمتابعة بعد انتهاء البرنامج حتى يمكن القول بأن الأثر استمر وتم تعميمه على مواقف الحياة الفعلية.
- ما أفضل أساليب تنمية المهارات الاجتماعية التى يمكن استخدامها مع كل من الأطفال والمراهقين والراشدين والمسنين (الأسوياء والمرضى).

- ما مدى فاعلية الانتقال ببرامج التدريب خارج الفصل الدراسى والعيادة النفسية لمواقف الحياة الطبيعية؟
- ما أفضل أساليب قياس المهارات الاجتماعية المتاحة حالياً، وكيف يمكن تطويرها ؟
- كيف يمكن أن يساهم كل من الوالدين والأقران فى برامج تنمية المهارات الاجتماعية جنباً إلى جنب مع الباحثين والمعالجين المعنيين بذلك؟
- ما أهم أبعاد المهارات الاجتماعية التى يجب توجيه الاهتمام إليها ببرامج تنمية المهارات وبخاصة فى النواحى العلاجية.
- ما طبيعة الفروق الثقافية القائمة بين المجتمعات العربية ومثيلتها الغربية فى المهارات الاجتماعية؟ وهل يمكن تعميم بعض نتائج الدراسات الغربية على المجتمعات العربية؟
- ما طبيعة التدريب الذى يتطلب أن يحصل عليه الباحث المعنى بتنمية المهارات الاجتماعية؟
- كيف تضمن أن تنمية السلوك التوكيدى لن يترتب عليه زيادة فى السلوك العدوانى وبخاصة لدى الأشخاص الذين يتسمون بالعدوانية؟
- ما طبيعة الفروق بين الذكور والاناث فى استجابتهم لبرامج تنمية المهارات الاجتماعية سواء فى ذلك الأسوياء أو المرضى؟
- ماذا يحدث للمهارات الاجتماعية التى تم تنميتها أو تعليمها للمرضى النفسيين فى حالة حدوث انتكاس للمرضى Replase ؟ وماذا يحدث بعد

الشفاء Recovery ؟ وما طبيعة هذه العملية لدى مختلف الفئات المرضية السيكايترية.

ــ كيف يمكن عزل آثار العلاجات الطبية التى تعطى للمرضى أثناء تعرضهم لبرامج تنمية المهارات الاجتماعية.

ــ هل هناك فروق بين الذكور والاناث فى مختلف أبعاد المهارات الاجتماعية؟

ــ هل هناك علاقة بين الذكاء والابداع من ناحية وأبعاد المهارات الاجتماعية وأساليب تنميتها من ناحية أخرى.

# قائمة المراجع

## أولا: المراجع العربية :


١- أحمد خيرى ومجدى حسن (١٩٩٠) أثر العلاج النفسى الجماعى فى إزدياد تأكيد الذات وتقديرها وانخفاض الشعور بالذنب وانعدام الطمأنينة الانفعالية لدى جماعة عصابية، **مجلة علم النفس**، ١٤ ، ٨٤-٩٥ .

٢- أحمد عبدالخالق ( ١٩٨٨ ). **الأبعاد الأساسية للشخصية**، الاسكندرية: دار المعارف.

٣- أسامة أبو سريع (١٩٨٦). **المهارات الاجتماعية لدى المرضى النفسيين**، رسالة ماجستير، مقدمة لكلية الآداب ، جامعة القاهرة (غير منشورة).

٤- أسامة أبو سريع. (١٩٩٣ « أ »). مهارة توكيد الذات وعلاقتها بكل من التحصيل والتوافق الدراسى لدى طلاب الجامعة من الجنسين، **مجلة كلية الآداب**، جامعة المنوفية، عدد (١٥)، ص ص ١٦٧-٢١٠.

٥- أسامة أبو سريع (١٩٩٣ «ب» ). **الصداقة من منظور علم النفس**، الكويت : سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٧٩ .

٦- أسامة أبو سريع. (١٩٩٦). التغيرات الارتقائية فى خصائص علاقات الصداقة بين الاناث: دراسة مستعرضة على عينات من التلميذات يمثلن مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقه المبكرة والمراهقة المتأخرة، **مجلة كلية الآداب**، جامعة القاهرة، مجلد (٥٦) عدد (٢)، ص ص ٢١٥-٢٦٢.

٧- أسامة أبو سريع. (١٩٩٧). مهارات التواصل الانفعالى والاجتماعى لدى الطلاب الجامعيين: دراسة مقارنة على أساس الجنس ووجهة الضبط، **مجلة كلية الآداب**، جامعة القاهرة، مجلد (٥٧) عدد (٢)، ص ص ٢٠٣ - ٢٤٣ .

٨- السيد السمادونى (١٩٩١). **مقياس المهارات الاجتماعية**، كراسة التعليمات، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٩- السيد السمادونى (١٩٩٤). مفهوم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة فى علاقته بالمهارات الاجتماعية للوالدين، **دراسة نفسية**، العدد الثالث، ص ص ٤٥١ - ٤٨٧ .

١٠- أمينة حسن (١٩٩٠). **دراسة مقارنة لفاعلية التدريب التوكيدى والتحصين التدريجى فى تحسين حالات الخوف من السلطة**، رسالة دكتوراه مقدمة إلى كلية الآداب جامعة الزقازيق (غير منشورة).

١١- خالد الفخرانى (١٩٩٢). **تعديل درجة توافق التلاميذ المشكلين باستخدام بعض الأساليب العلاجية**، رسالة دكتوراه مقدمة إلى كلية الآداب، جامعة طنطا (غير منشورة).

١٢- طريق شوقى (١٩٨٨). **أبعاد السلوك التوكيدى وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية**، رسالة دكتوراه مقدمة إلى كلية الآداب، جامعة القاهرة (غير منشورة).

١٣- طريف شوقى (١٩٨٩). المهارات الاجتماعية (توكيد الذات)، فى : عبدالحليم محمود السيد وآخرين (محرر). **علم النفس الاجتماعى**، القاهرة: دار آتون للنشر ، ص ص ٤٤٣-٤٨١.

١٤- طريف شوقى (١٩٩٣). محددات السلوك التوكيدى. دراسة لحجم ووجهة الآثار، مجلة علم النفس، ٢٥، ٥٤ - ٧١.

١٥- طريف شوقى (١٩٩٨). توكيد الذات : مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية، القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع (قيد النشر)

١٦- طه حسين (١٩٩١). مدى فاعلية التدريب التوكيدى فى تحسين تصور الذات لدى المراهقين، رسالة دكتوراه مقدمة إلى كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها (غير منشورة).

١٧- عبدالرحمن النملة. (١٩٩٥). برنامج للعلاج النفسى الاسلامى لعلاج الخجل : دراسة تجريبية لمجموعة من طلاب المرحلة الثانوية بالرياض، رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض (غير منشورة).

١٨- عبدالستار ابراهيم وعبدالعزيز الدخيل ورضوى ابراهيم. (١٩٩٣). العلاج السلوكى للطفل : أساليبه ونماذج من حالاته، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٨٠ .

١٩- عبدالستار ابراهيم (١٩٩٤). العلاج النفسى السلوكى الحديث: أساليبه وميادين تطبيقه، القاهرة : دار الفجر للنشر والتوزيع.

٢٠- عبداللطيف خليفة (١٩٩٧). المهارات ا لاجتماعية فى علاقتها بالقدرات الابداعية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلبة الجامعة، حوليات كلية الآداب، جامعة الكويت. الحولية السابعة عشرة، الرسالة السادسة عشرة بعد المائة.

٢١- لويس مليكة (١٩٨٩). **سيكولوجية الجماعات والقيادة، الجزء الثانى**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢٢- محمد محروس الشناوى (١٩٩٤ « أ »). **نظريات الارشاد والعلاج النفسى**، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٣- محمد محروس الشناوى (١٩٩٤«ب»). **العملية الارشادية**، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٤-محمد مرسى الشناوى (١٩٩٨). **تأهيل المعوقين وإرشادهم**، الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع.

٢٥- محمد محروس الشناوى ومحمد عبدالرحمن (١٩٩٨). **العلاج السلوكى الحديث: أسسه وتطبيقاته**، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٦- مصطفى مظلوم (١٩٩٢). **فاعلية التدريب التوكيدى فى تحسن السلوك الاندفاعى والترددى لدى عينة من طلبة الجامعة**، رسالة دكتوراه مقدمة إلى كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق (غير منشورة).

٢٧- معتز عبدالله (١٩٩٠). **الشخصية الانبساطية**، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٨- معتز عبدالله (١٩٩٧). التعصب : **دراسة نفسية اجتماعية**، الطبعة الثانية، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٩- ناريمان رفاعى (١٩٨٥). **فاعلية التدريب التوكيدى فى علاج المرضى بالفوبيا الاجتماعية من طالبات المرحلة الثانوية والجامعية**، رسالة دكتوراه مقدمة إلى كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق (غير منشورة).

## ثانيا : المراجع الأجنبية :


30 - Adams, G., openshaw, D.; Bennion, L. & Mills, T. (1988). Loneliness in late adolescence: A social skills training study. **Journal of Adolescnce Research.** 3(1) 81-96.

31- American psyichiatric Association (1994). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.** 4ed (DSM-IV) Washington, D.C.

32- Ammerman, R., Van- Haselt, V., Hersen, M. (1988). Social skills training for children and youth with visual disabilities, In: V. van Hasselt & M. Hersen (Eds.). **Handbook of psychological treatment protecols for children and Adolescents** (PP. 501-517) New York . Lawrance Ealbaun Associates, Inc..

33- Anastasi, A. & Vrbina, S. (1997). **Psychological testing.** 7ed. New Jersy: prentice - Hall, International.

34- Baldwin, T. (1992). Effects of alternative modeling strategies on outcomes of interpersonal skills training, **Journal of Applied Psychology,** 77, 2 147 - 154.

35- Bandura, A. (1977). **Social Learning Theory.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall.

36- Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thoughts and Action: **A Social Cognitive Theory.** Englewood cliffs, Nj: prentice - Hall.

37- Barkstrom, S. (1997). School - based intervention and adolescent aggression: A comparison of behavrior social skills and social problem - solving approaches to modifing student Behavrior. **Dissertation Abstracts.** 168.

38- Becker, R., Heimberg, R. & Bellack, A. (Eds.) (1987). **Social Skills Training: treatment for Depression,** New York: Pergamon press.

39- Bierman, K., Miller, C. & Stabb, S. (1987). Improving the social behavior and peer acceptance of rejected boys: Effects of social skill training with instructions and prohibitions. **Journal of Consulting and Clinical Psychology,** 55, 194 - 200.

40- Bellack, A. & Mueser, K. (1992). Social skills training for schizophrenia? **Archives of General psychiatry**, 49, 76.

41- Bellack, A.; Morrison, R., and Mueser, K. (1992). Behavior interventions in schizophrenia, In: S. Turner, K. Calhoun and H. Adams (Eds.) **Handbook of Clinical Behavior Therapy**, New York: John wiley & Sons, Inc.

42- Benton, M. & Schroeder, H. (1990). Social skills training with schizophrenics: A meta analysis evaluation, **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 58, 741-747.

43- Berns, R. (1997). **Child, Family, School, Community, Socialization and Support**, 4th ed., New York: Rinehart and Winston, Inc.

44- Briet, P. (1990). The effect of assertion on internal locus of control and life satisfaction of older community residents, **Dissertation Abstracts International**, 50, 7, 3203.

45- Brown, B., Hedinger, T & Micling , G. (1995). A Homogeneous group approach to social skills training for individuals with learning disabilities, The Journal of **Specialists in Group Work**, 20(2) 98-107.

46- Buck, R. (1991). Temperament, social skills and the communication of emotion: A developmental interactionist view, In : D. Gelbert & J. Connoly (Eds.), **Personality, Social Skills and Psychopathology: An individual Difference Approach,** New York : Plenum press 85 - 105.

47- Buhrmester, D. (1990). Intinacy of friendship, interpersonal competence and adjustment during preadolescence and adolescence, **Child Development,** 61, 1101 - 1111.

48- Bulkeley, R. & Cramer, D. (1994) . Social skills training with young Adolescents: Group and individual approaches in a school setting, **Journal of Adolescence,** 17(6) 521-531.

49- Calabrese, D. & Hawkins, R. (1988). Job-related social skills training with Female prisoners. **Behavior Modification.** 12(1) 3-33.

50- Calvert, J. (1988). Physical attractiveness: A review and reevaluation of its role in social skill research, **Behavior Assessment,** 10,29-42.

51- Campbell, D. & Stanley, J. (1981). **Experimental and Guasi - Experimental Designs for Research,** Chicago: Rand McNally college publishing company.

52- Cartledge, C. & Milburn, G. (1980). **Teacing Social Skills to Children,** New York: Pergamon Press.

53- Cartledge, C. & Milburn, J. (1986) **Teaching Social Skills to Children,** New York: Pergamon press.

54- Chambon, O., Maric - Cardine, M. & Dazord, A. (1996). Social skills training for chronic psychotic pateint. A french study. **European psychiatuy.** 11 (Suppl 2) 772-84s.

55- Chimienti, G. & Trilivas, S. (1995). Cognitive and behavioral effects of social skills training on Greek and Lebanese elementary - school children, International **Journal of Mental Health,** 23(4) 53-68.

56- Chimienti, G. & Trilivas, S. (1995). Cognitive and behavioral effects of social skills training on Greek and Lebanese elementary - school children, International **Journal of Mental Health,** 23(4) 53-68.

57- Christopher, J., Nagle, D. & Hansen, D. (1993). Social skills interventions with adolescents: Current issues and procedures, **Behavior Modifications,** 17, 314-338.

58- Choi, H. & Heckenlaible, G. (1998). Classroom - based social skills training impact on peer acceptance of first grade students. **Journal of Educational Research.** 91(4) 209-214.

59- Cianni, M. K Horan, J. (1990) An attempt to establish the experimental construct validity of cognitive and behavioral approaches to assertiveness training, **Journal of Counseling Psychology,** 37, 3, 243 - 247.

60- Collect - Klingenberg, L. & Chadsey - Rushch, J (1991). Using a cognitive process approach to teach social skills, **Education and Training in Mental Retardation,** 26,555-561.

61- Colton, D. & sheridan, S. (1998). Conjoint Behavioral consultion and social skills training: Enhancing the play behaviors of boys with attention dificit. **Journal of Educational and Psychological Consultation.** 9 (1) 3-38.

62- Combs, M. & Slaby, D. (1977). Social skills training with children, In: B. Lahey & A. Kazdin (Eds.), **Advances in Clinical Child Psychology**, New York: Plenum.

63- Corrigon, P. (1991). Social skills training in adult psychiatric population: Meta analysis, **Journal of Behavor Therapy and Experimental Psychiatry**, 22, 203-210.

64- Cousins, L. & Wiess, G. (1993). Parent training and social skills training for children with attention deficit hyperactivity disorder: How can they be combined for greater affectiveness? **Candian Journal of Psychiaby**, 38(6) 449- 457.

65- Cunliffe, T. (1992). Arresting youth Goime: Areview of social skills training with young offenders. **Adolescence**, 27(108) 891-900.

66- Dainow, S. & Bailey, C. (1992). **Developing skills with people: Training for person to person client contact**, New York: Watey.

67- Daniels, A. (1990). Social skills training for primary age children. **Educational Psychology in practice**. 6(3) 159 - 162.

68- Dean, M. & Fugen, N. (1996). Social skills training in a case of obsessive - compulsive disorder with schizotypal persoanlity disorder, **Journal of behavior Therapy and Experimental Psychiatry**. 27(2) 189 - 194.

69- Dobson D., McDougall, G, Busheikin, J & Aldous, J. (1995). Effects of social skills training and social milieu treatment on symptoms of schisophrenia **Psychiatric Services**, 46 (4) 376-380.

70- Dobson, D. (1996). Rehab rounds: Long-term support and social skills training for patient with schizophranie, **Psychiatric Services.** 47(11) 1195-1196.

71- Donahue, C. et al. (1990) . Assessment of interpersonal problem - solving skills, **Psychiatry**, 53, 329-339.

72- Donohue, B., Acierno, R., Hersen, M. & Hasselt, v. (1995). Social skills training for depressed, visually impaired older adults, **Behavior Modification**, 19, 4, 379-424.

73- Dupper, D & Krishef, C. (1993). School based social-cognitive skills training for middle school students with school behavior proplems, **Children and Youth Services Review**, 15(2) 131 - 142.

74- Eisler, R. & Frderiksen, L. (1980). **Perfecting Social Skills: A guide to Interpersonal behavior development**, New York : Plenum Press.

75- Elias, M. & Clabby, J. (1992). **Bulding social problem - solving skills: guidelines from a school - based program**. San Francisco: Jossey - Bass publishers.

76- Erwin, P. (1994) . Effectiveness of social skills training with children: A meta - analytic study, **Counselling Psychology Quarterly**, 7 (3), 305-310.

77- Fabian, T. (1997). Soical skills training to help increase support networks for the mentally ill, **Dissertation Abstracts**, 1524.

78- Fernandez- Balesteros, R.; Izal, M., Diaz , P., Gonzalez, L. & Souto, E. (1988). Training on conversational with institutionalized elderly: A preliminary study. **Perceptual and Motor skills.** 66,923-926.

79- Fisher, J. & Carstensen, L (1990) Generalized effects of skills training among older adults - Special issues: Mental health in the nursing home. **Clinical Gerontologist.** 9, 91-107.

80- Foster, S., Inderbitzen, H. & Nangle, D. (1993) Assessing acceptance and social skills with peers in childhood: Current issues, **Behavior Modification.** 17, 255-286.

81- Franzke, A. (1987). The effects of asseriveness training on older adults. **The Gerotologists,** 27, 13-16.

82- Frankel, F., Myatt, R., Contwell, D. & Feinberg, D. (1997). parent - assisted transfer of children, S social skills training. Effects on children with and without attention deficit hyperactivity, **Journal of American Academy of Child and Adolescence psychiatuy,** 36(8) 1056-1064.

83- Garris, R. & Hazinski, L. (1988), The effects of socist skills training procedures on the acquisition of appropriate interpersonal skills for mentally retarded adults. **Journal of Psychopathology and Behavior Assessment.** 10(3) 225 - 240.

84- Goddard, S. & Gross J. (1987). A social skills training approach to dealing with disruptive behavior in a primary school. **Maladjustment and Therapeutic Education.** 5(3) 24 - 29.

85- Goldstein, A., Sprafkin, R. & Gershaw, N. (1976). **Skill training for community living.** New York: Pergamon press.

86- Gonzalez, L. & Kamps, D. (1997). Social skills training to increase interaction between children with autism and their typical peers. **Focus of Autism and other Developmental Disabilitis,** 12(1) 2-14.

87- Graves, R., Openshaw, D. & ADams, G. (1992). Adolescent sex ofenders and social skills training. **International Journal of Offender Therapy and Comparative Griminology,** 36 (2), 139-153.

88- Greca, A. & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescants: Linkages with peer relations and Friendships. **Journal of Abnormal child Psychology,** 26, 2, 83-94.

89- Grescham, F. & Elliot, S. (1993). Social skills intervention guide. Systematic approaches to social skills training. **Special services in the schools.** 8(1) 137-158.

90- Gumpel , T. (1994) . Social competence and Social skills training for persons with mental reteradation: An expansion of behavrior paradigm, **Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities,** 29(3) 194-201.

91- Halford, W. & Hayes, R. (1991). Psychological rehabilitation of chronic schizophrenics patients: Recent findings on social skills training and family psycholechnation, **Clinical Psychology Review,** 11, 23 - 44.

92- Halford, W. & Hayes, R. (1995). Social skills in schizophrenia : Assessing the relationship between social skills, psychopathology, and community functioning, **Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology**, 30, 14-19.

93- Hall, S. (1998). The effects of peer-delivered social skills training on social interaction skills of high school students with mental retardation, **Dissertaiotn Abstracts**, 4233.

94- Hansen, D., Nangle, D. & Ellis , J. (1996). Reconsideration of the use of peer Sociometric for evaluating social- skills training: Implications of an idiographic assesenment of temporal stability, **Behavior Modification**, 22(3) 281-299.

95- Hartup, W. & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in life course, **Psychological Bulletin**, 121(3) 355 - 370.

96- Hayes , R., Halford, W. & Varghese, F. (1991) Generlization of the effects of activity therapy and social skills training on the social behavior of low functioning schizophrenic patients, **Occupational Therapy in Mental Health**, 11(4) 3-20.

97- Hermalin, J., Husband, S. & platt, J. (1990). Reducing costs of employee alcohol and drug abuse: Problem. solving and social skill training for relapse prevention. **Employee Assistance Quarterly**. 6(2) 11-25.

98- Hoban, A. (1998). The effects of prosocial skills training on students with discipline problems, **Dissertation Abstracts**, 19.

99- Hollin, C. & Trower, P. (1988). Development and application of social skills training: A review and critique, In: M. Hersen, R. Eisler & P. Miller (Eds.), **Progress in Behavior Modification,** (Vol. 22) (PP. 165 - 214). Newburg Park: Sage.

100- Hon, C. & Watkins, D., Evaluating a social skills training program for Hong Kong students, **The Journal of Social Psychology**, 135(4) 727-528.

101- Hope, D. & Mindell , J. (1994). Global social skills ratings: Measures of social behavior or physical attractiveness?. **Behavior Research Therapy**, 32, 4, 463-469.

102- Huang, W. & Cuvo, A. (1997). Social skills Training for Adults With Mental retardation in job-related Settings. **Behavior Modificaiton**. 21(1)3 - 44.

103- Hunt, N. & Marshall, K. (1994). **Exceptional Children and Youth: An Introduction to Special Education,** Boston: Houghton Mifflin Company.

104- Jones, R., Sheridan, S. & Binns, W. (1993). Schoolwide social skills training: Providing preventive services to student at - risk, **School Psychology Quarterly**, 8(1) 52- 80.

105- Jupp, J., & Looser, G. (1988). The effectiveness of the CATCH social skills training program with adolescence who are mildly intellectually disabled. **Australia and Newzeland Journal of Development Disabilties.** 14(2)135-145.

106- Kazdin, A., Siegel, T., & Bass, D. (1992). Cognitive problem solving skills training and parent management training in the treatment of anti-social behavior in children, **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 60, 733-747.

107- Kopelowicz, A., Liberman, R., Mintz, J & Zarate, R. (1997). Comparison of efficacy of social skills training for deficit and nondeficient negative sympotoms in schizophienia, **American Journal of Psychiatry**. 154(3) 424-425.

108- Kolka, D., Loar, L. & Sturnick, D. (1990). Inpatient social - cognitive skills training groups with conduct disordered and attention deficit disordered children. **Journal of child psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**, 31(5) 737-748.

109- L, Abate, L. & Milan, M. (Eds) (1985). **Handbook of Social Skills Training and Research**, New York: of hniviley & Sons.

110- Landau, S. & Moore, L. (1991). Social skills deficits in children with attention-deficit hyperactivity disorder. **School Psychology Review**, 20, 235 - 251.

111- Leblanc, L., (1997). Social skills in adluts with severe disabilities (Mental retardation). **Dissertation Abstracts Interna-tional**, 418.

112- LebLance, L. & Matson, J. (1995). Social skills training program for preschoolers with developmental delays: Generalization and Social validity, **Behavior Modification**, 19(2) 234 - 246.

113- Lee, K. (1989). The effects of assertion in adjudicated delinquent, **Dissertation abstraction International**, 50, 5, 2153.

114- Liberman, R., Mueser, K., & Wallace, C. (1986). Social skills training for Schizophrenic individuals at risk for relapse, **American journal for Psychiatry**. 143,523 - 526.

115- Liberman, R. & Green, M. (1992). Whither Cognitive - behavioral therapy for schizophrenia, **Schizophrenia Bulletin**, 18, 27 - 36.

116- Lochman, J., Coie, J., Underwood, M. & Terry, R. (1988). Effectiveness of a social relation in intervention program for aggressive and nonaggressive rejected children, **Journal of Consulting and clinical Psychology**, 61, 5, 745-757.

117- Lorr, M., Youniss, R. & Stefic , E. (1991). An inventory of Social skills, **Journal of Personality Assenment**, 57(3) 506-520

118- Luchok, M. & Salkovskis, P. (1988). Cognitive factors in social anxiety and its treatment. **Behavior Research and Therapy**, 26, 377 - 386.

119- Marder, S.; Wirshing, W., Mintz, J. & Mckenzie, J. (1996) . Two-years outcome of social skills training and group psychotherapy for out patients with schizophrenia **American Journal of Psychiatry**, 153(12), 1585 - 1592.

120- Manstead, A. & Hewstone, M. (1996). **The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology**, London: Blackwell Publishers.

121- Margailt, M. (1995). Effect of Social skills training for student with an intellectual disabibility, **International Journal of Disability**, Devlopment and Education, 42(1) 75-85.

122- Marshall, J., Brand, H & Hanekom, J. (1993). The case study of scizophrenic patient during social skills training in a forensic psychiatry ward, **Psychological Reports**, 72(1) 259-262.

123- Mersch, P. (1995). The treatment of social phobia: The differential effectiveness of exposure in vivo and an integration of exposure, rational emotive therapy and social skills training, **Behavior Research and Therapy,** 33(3) 259-269.

124- Mehaffey, J & Sandberg, S. (1992). Conducting social skills training groups with elementary school children, **School Counselor,** 40(1), 61-67.

125- McIntosh, R., Vaughn, S. & Zaragoza, N. (1991). A review of social interventions for students with learning disabilities, **Journal of Learning Disabilities,** 24, 452-458.

126- McNeilly, R. & Yorke, c. (1990). Social skills training and the role of a cognitive component in developing school assertion in adolescents. **Candian Journal of Counselling.** P 24(4) 217-29.

127- Miller, D. & Cole, C. (1988). Effects of Social skills training on an adolescence with comorbid conduct disorder and depression, **Child and Family Behavior Pherapy.** 20(1) 35-53.

128- Mize, j., & Ladd, G. (1990) A Cognitive - social Learning approach to social skills training with low - Status preschool children, **Developmental Psychology,** 26, 388.

129- Morgan, V. & Pearson, S. (1994). Social skills training in a junior school settings, **Educational psychology in practice,** 10(2), 99 - 103.

130- Moergen, S., Merkel, W., William , T. & Brown, S. (1990). The use covert sensitization and social skills training in the treatment of an obscene telephone caller. **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**. 21(4)269-275.

131- Monti., P., Gulliver, S. & Myers, M (1994). Social skills training for alcoholics: Assessment and treatment. **Alcohol and Alcoholism**. 29(6) 627-637.

132- Mueser, K. (1995). New development in social skills training, **Behavior change**, 12(1) 31-40.

133- Mueser, K., Wallace, C. & Liberman, R. (1995). New developments in social skills training, **Behavior change**, 12(1) 31 - 40.

134- Needs, A. (1995). Social skills training. **Issues in Criminological and Legal Psychology**. 23,36 - 47.

135- Normandy, j., (1997). Video Feedback in a social skills group with psychiatric / mentally retarded adults. **Dissertation Abstracts**. 154.

136- Ogilvy, C. (1994). Social skills training with children and adolescents: A review of the evidence on effectiveness, **Educational psychology**, 14(1), 73 - 83.

137- Openshaw, D., Mills, T.; Adams, G., & Durso, D. (1992). Conflict resolution in parent- adolescence dyads: The influence of social skills training, **Jounral of Adolescence Research**, 7(4) 457-468.

138- O, Reilly, M & Glynn, D (1995). Using a process social skills training approach with adolescents with mild intellectual disabilities in high school settings, **Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities**, September, 1995.

139- Park, H. & Gaylord - Ross, R . (1989). Aproblem - Solving approach to social skills training in employment settings with mentally retarded youth. Special isues: Supported employment. **Journal of Applied Behavior Analysis.** 22(4) 373-380.

140- Payne, P. & Halford, W. (1990). Social skills training with chronic schizophrenic patients living in community settings. **Behavior psychotherapy**, 18(1) 49-64.

141- Pfiffner, L. & McBurnett, K. (1997). Social skills training with parent Generalization: Treatment effects for children with attention deficit disorder, **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 65, 5, 749 - 757.

142- Ratos, R. (1991). **Assertive behavior: Theory, Research and Training**, London: Routledge.

143- Reed, M. (1994). Social skills training to reduce depression in adolescents, **Adolescence**, 29, 114, 293-302.

144- Riggio, R. (1987). **The Chairsma Quotient**, New York: Dodd, Mead & Company.

145- Riggio, R. (1989). Social skills inventory, **Journal of Personality and Social Psychology**, 51, 649 - 660.

146- Riggio, R. & Throckmorton, B. (1988). The relative effects of verbal and nonverbal behavior, appearance and social skills on evaluation made in hiring interviews, **Journal of Applied Social Psychology**, 18(8) 799-804.

147- Russman, S. (1998). Social skills training for children and adolescents with a traumatic brain injury, **Dissertation Abstracts**. 3089.

148- Sackes, S. & Gaylord - Ross, R. (1989. Peer-Mediated and teacher - Directed social skills training for visually imparied students. **Behavior Therapy**, 20, 638-1989.

149- Smith, T.; Bellack, A. & Liberman, R. (1996). Social skills training for schizophrenia, Review and future directions. **Clinical Psychology Review**. 16(7) 599-617.

150- Templeton, J. (1990). Social skills training for behavior - Problem adolescents: A review, **International journal of Partial Hospitalization**, 6(1) 49 - 60.

151- Thompson, K., Bundy, K, & Broncheau, C. (1995) Social skills training for young adolescents: Sympolic and behavior components, **Adolescence**, 30, 723 - 734.

152- Thompson, K., Bundy, K., & Wolfe, W. (1996). "Social skills training for young adolescents: Cognitive and Performance Components, **Adolescence**, 31, 123, 505-521.

153- Thorkldesen, R. et al. (1989). Evaluation of videodisk based social skills training program, **Journal of Special Education Technology**, 10,2

154- Trapani, C. & Gettinger, M. (1989). Effects of Social skills training and Cross-age tutoring on academic achievement and social behavior of boys with learning disabilities. **Journal of Research and Development in Education**. 23(1)-9.

155- Trower, P. & Van der Molen, H (1995). Social skills and work, In: P. Collect & A. Furnham (Eds.), **Social psychology at work : Essays in honour of Michael Argyle**, Londong: Routledge 207-224.

156- Turner, S., Calhoun, K. and Adams, H. (1992). **Handbook of Clinical behavior Therapy**, New York: John Wiley & Sons, Inc.

157- Vaccaro, F. (1992). Physically aggressive elderly : A social skills training program, **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, 23(4) . 272 - 288.

158- Valenti - Hein, D., Yarnold, P. & Mueser, K. (1994). Evaluation of the dating skills program for improving Heterosocial interactions in people with mental retardation. **Behavior Modification**. 18(1) 32-46.

159- Varni, J., Katz, E., Colegrove, R. & Dolgin, M. (1993). The impact of social skills training on the adjustment of children with newly diagnosed canser - special issues: intervention in pediatric psychology. **Journal of Pediatric Psychology**, 18(6) 751-767.

160- Verduyn, C. et al., (1990). Socail skills training in school: An evaluation study, **Journal of Adolescence**, 13,1.

161- Wallance, C., Liberman, R., Mackain, S., Blackwell, G. & Echman, T. (1992). Effectiveness and replicability of modules for teaching social and instrumental skills to the severely mentally ill, **American journal of Psychiatry**, 149, 654-658.

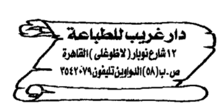
162- Weist, M., Vannatta, K; Wayland, K., & jackson, C. (1993). Social skills training for abused girls: Interpersonal skills training for sexually abused gils, **Behavior Change**, 10(4) 244-252.

163- Wise, K., Bundy, K., Bundy, E. & Wise, L. (1991). Social skills training for young adolescents. **Adolescence**, 26, 233-241.

164- Wlazlo, Z., Schroeder, H., Hand, I. & Kaiser, G. (1990). Exposure in vivo VS social skills training for social phobia. Long - term outcome and differential effects. **Behavior Research an Therapy**. 28(3) 181-193.

165- Young, K. et al, (1988). Teaching covnersation skills to behaviorally disorderd children, **Psycology in The Schools**, 1,25.

166- Yusa, y. & Liberman, H. (1993). Group social skills training in Japan and the united states, **Internatinal Journal of Mental Health**, 22(3) 65-72.


دار غريب للطباعة
١٢ شارع نوبار (لاظوغلى) القاهرة
ص.ب (٥٨) الدواوين تليفون ٣٥٤٢٠٧٩

# هــذا الكتـاب

هو المجلد الثالث من بحوث في علم النفس الاجتماعى والشخصية ؛ ليستمر (بعون الله) الجهد الذى بدأناه من قبل فى المجلدين السابقين؛ لتجميع بعض البحوث التى أجراها المؤلف الحالى سواء منفردًا أو بالاشتراك مع بعض زملائه الكرام من أهل الاختصاص ، وسواء سبق نشرها في المجلات أو الدوريات العلمية أو لم يسبق نشرها .

والمجلد الحالى يشمل ثلاثة بحوث ميدانية . الجزء الأول من المجلد الحالى أجراه المحرر منفردًا . أما الجزء الثانى فيشمل المراجعة النظرية النقدية التى قدمها المحرر ضمن متطلبات الترقية إلى درجة أستاذ وهى موضوع برامج تنمية المهارات الاجتماعية .

**هانى أحمد غريب**

